

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Efecto de las políticas y reformas educativas (RS y RIEB) en la organización del trabajo en el aula y la escuela de los maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

María de los Angeles Castillo Flores

Director de tesis

Dr. Andrés Lozano Medina

México, D.F.

Agosto de 2014

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a los maestros de secundaria que compartieron conmigo las experiencias sobre su trabajo en la escuela y el tiempo que me dedicaron dentro de su ardua jornada, para la realización de este trabajo.

A los Maestros: Valentín, Lorenzo, Gilberto, Enrique e Israel por facilitarme sus redes y contactos, sin éstos hubiera sido imposible llevar a cabo las entrevistas.

A los miembros de mi jurado: Dr. Andrés Lozano Medina, Dr. Prudenciano Moreno Moreno, Dr. Fernando Osnaya Alarcón, Mtro. David Pedraza Cuéllar y Dr. Saúl Velasco Cruz. Por la lectura de mi tesis y por sus comentarios, en cada uno de ellos encontré sugerencias que me posibilitaron enriquecer el trabajo.

Al cuerpo de profesores del Posgrado de la Maestría, que me dieron la posibilidad de conocer otras visiones de la educación.

Al cuerpo de profesores de la Línea de Política Educativa: Fernando Osnaya, Saúl Velasco, David Pedraza, Juan Manuel Delgado de quienes aprendí nuevas perspectivas de las teorías y valorarlas dentro de la política educativa.

A mis amigas y amigos: Brenda, Rosa María, Alejandra peq, José Luis, Fernando por acompañarme estos dos años y brindarme su amistad incondicional en los buenos y malos momentos.

Y a mi familia:

A Enrique, que hoy y siempre ha sido el compañero y sostén de mi vida y porque seguimos recorriendo juntos nuevos caminos.

A Enrique y Sebastián, mis hijos, que con sus comentarios, bromas, apoyo y cariño hacen que disfrute cada día la vida de manera diferente.

INDICE

Introducción	5
Aproximación al problema.....	5
Preguntas y supuestos de investigación.....	9
Objetivos.....	10
Construcción metodológica.....	11
Estructura del trabajo.....	13
Capítulo I. Reflexiones teóricas	15
1. El proceso de cambio incesante en la sociedad capitalista.....	15
1.1. El Estado y los poderes: económico, político e ideológico.....	23
1.1.1. Política y poder.....	26
1.1.2. El poder ideológico y la educación.....	29
1.2. Sobre la política educativa.....	32
1.3. Reforma y política educativa.....	37
1.4. Organización del tiempo de trabajo en el aula y la escuela.....	43
1.4.1. Tiempo en el aula.....	53
Capítulo II. Globalización y políticas educativas	59
2.1. Globalización.....	59
2.2. Globalización y políticas educativas.....	74
Capítulo III. Políticas y reformas educativas para la educación secundaria implementadas entre 2000 y 2012	91
3.1. Reformas y maestros, un punto de partida.....	91
3.2. Contexto nacional.....	95
3.3. El nuevo gobierno y la continuidad de la política de Estado. Las políticas del Programa Nacional de Educación para la educación básica (PNE, 2001-2006).....	105
3.3.1. Políticas educativas para la educación básica desde el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006).....	108
3.3.2. Política educativa para la educación secundaria desde el PNE 2001-2006.....	114
3.4. Transformación del tiempo de trabajo de los maestros.....	122
3.5. La integración de la educación básica como política educativa. El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012.....	127
3.5.1. La educación secundaria en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012).....	132
3.5.2. La RIEB en la secundaria.....	138
Capítulo IV. Resultados e interpretación de la investigación de campo	145
4.1. Método.....	146
a) Técnica de investigación.....	147

b) Elaboración del instrumento.....	147
c) Sobre la muestra.....	148
4.2. Interpretación de las entrevistas.....	149
4.2.1. Las reformas y sus consecuencias.....	156
a) Identificación de quienes elaboran las políticas y reformas educativas.....	157
b) Cambios producidos por las reformas advertidos en los planes de estudio.....	160
c) Perfil de egreso.....	166
d) Cambios y consecuencias de las reformas.....	168
i. Sobre la dinámica de trabajo.....	169
ii. Número de alumnos.....	170
iii. Mayor carga de trabajo.....	170
iv. Nuevas tecnologías.....	171
v. Padres de familia.....	171
vi. En la gestión, sobre la planeación.....	172
4.2.2. Organización del trabajo del maestro en el aula y la escuela.....	173
a) El tiempo de los maestros en el aula.....	181
a.1 Evaluación.....	191
Reflexiones	197
I. Conclusiones generales.....	197
II. Las reformas educativas como proceso de transición.....	202
III. La organización del trabajo en el aula y la escuela.....	207
IV. Conclusiones finales.....	211
Bibliografía	217
ANEXO	226
Índice de cuadros y esquemas	229

Introducción

*La docencia es la única profesión que crea
a todas las otras profesiones (Anónimo)*

Aproximación al problema.

Al colocar la educación en el centro del crecimiento, considerándola el medio para solucionar una serie de problemas estructurales como la pobreza, el Estado puso énfasis en las estrategias y en los mecanismos a utilizar para lograr esta meta: las políticas y reformas de la educación. En este sentido, desde la década de los noventa ha centrado en el aprendizaje los objetivos educativos para la formación básica; así, la institución escolar debe garantizar que los alumnos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarios para ser competitivos y productivos.

De acuerdo a las lineamientos señalados por el Banco Mundial, “En este nivel [los alumnos] deberán adquirir las siguientes competencias: las competencias básicas en el lenguaje y matemáticas; deberán ser capaces de comunicarse, trabajar en equipo y resolver problemas (Banco Mundial, 1996).

En México, una vez que se pusieron en marcha las medidas neoliberales a partir de 1982, se iniciaron cambios en todos los ámbitos de la sociedad. En la educación, estas modificaciones dieron comienzo con la implementación de reformas promovidas desde diferentes espacios y por diversos actores sociales, cuyos resultados se tradujeron en la política educativa de Modernización de la Educación, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación; a fin de posibilitar el cambio estructural se modificó el Artículo 3 de la Constitución mexicana, en el que se establecieron como obligatorias la educación primaria y la educación secundaria, consideradas conjuntamente como nivel educativo de educación básica.

Entre las medidas implementadas para llevar a cabo este cambio se incluyen acciones de política educativa orientadas a modificar los planes de estudio, la

imposición de una nueva regulación del trabajo de los maestros a través del ANMEB, estableciéndose la carrera magisterial, por medio de la que se establecieron estímulos a los maestros en función de trabajos específicos, cursos de actualización, etcétera (salario a destajo), y la descentralización educativa, a partir de la cual el gobierno aparentemente orientó el gasto hacia los estados de la República para minimizar la centralización del gobierno federal. Mediante la vía de las reformas, estas políticas educativas llegaron para quedarse de manera permanente en el Sistema Educativo Nacional (SEN), propiciando la transformación del paradigma educativo existente en el paradigma de “aprender para la vida”. El mismo fue implementado a nivel mundial y condujo a la modificación de los parámetros utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando la educación hacia la obtención de la calidad.

Las transformaciones experimentadas en particular por la educación secundaria durante la primera década de este siglo, tienen su antecedente en la reforma del plan de estudios de 1993. A principios de esta década, nuevamente se plantea la necesidad de establecer cambios en este nivel educativo. Las modificaciones propuestas se expresaron a través de dos reformas: la primera, llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que culminó en la Reforma de la Secundaria (RS), implementada durante el periodo del presidente Fox (2000 a 2006), y la segunda, de 2011, llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada durante el periodo del presidente Felipe Calderón (2006 a 2012).

Por medio de la RIES se buscó llevar a cabo un cambio general en todos los espacios asociados a la educación secundaria; de ahí su connotación de “integral”. Mientras que, a través de la reforma de 2011 se propuso y se implementó una nueva reforma, cuyo objetivo central apuntaba a articular la educación básica, desde preescolar hasta secundaria, para posteriormente vincularla con la educación media.

Mediante ambas reformas se buscó adecuar los programas educativos a los lineamientos exigidos por los acuerdos establecidos con organismos

internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a las transformaciones internas experimentadas por el país y a la finalidad atribuida a la educación, cuya orientación hacia la búsqueda de calidad centró las políticas educativas en la consecución de eficiencia y eficacia, aspectos medibles a partir de instrumentos cuantitativos, como las evaluaciones.

Los cambios generales propuestos se centraron en la reestructuración curricular, para lo cual se modificó el perfil de egreso. En 2006, el mismo se orientó hacia una educación terminal vinculada al mercado de trabajo, mientras que en 2011, ya definido el objetivo de alcanzar la calidad en la educación, se enfocó en la continuidad de los estudios y en su articulación con el siguiente nivel educativo.

Para los maestros, dichos cambios han significado transformaciones en su trabajo; éste es considerado como la actividad que los maestros desarrollan durante la jornada laboral para la que fueron contratados, a cambio de la cual reciben un salario. En este sentido, las reformas implementadas han significado la incorporación de nuevas condiciones a su trabajo cotidiano, entre las que se incluyen diferentes conocimientos, formas de trabajo heterogéneas en el aula como consecuencia de la introducción de nuevos paradigmas educativos, organización de las materias en diferentes planes de acuerdo a las reformas en turno, reducción del número de horas asignado a algunas materias; incorporación de nuevas materias con contenidos diversos; aumento o reducción de las horas estipuladas para algunas materias de acuerdo a la jerarquización que establece que ciertas asignaturas son prioritarias para las evaluaciones internas o externas, como sucede con matemáticas y español; obligación de participar en la competencia por una compensación en el salario, por medio de la carrera magisterial y su correspondiente evaluación a través de exámenes estandarizados, situación que los obliga a tomar cursos durante las vacaciones, a cumplir con un mayor número de actividades dentro de la escuela y en el aula, labores que son consideradas dentro de su lucha por obtener mayores ingresos.

Como consecuencia de las transformaciones que han tenido lugar a partir de la implementación de las reformas, la jornada laboral de los maestros ha

experimentado modificaciones. En este sentido, durante el transcurso de la misma, los maestros llevan a cabo actividades en dos espacios: dentro de la escuela y, de manera específica, dentro del aula; esto es, dividen su trabajo entre ambos espacios. Por lo que, considerando esta división del trabajo se pueden establecer dos categorías de análisis vinculadas a la organización del trabajo: la organización del trabajo en la escuela y la organización del trabajo en el aula.

Oliveira *et al.* (2004), consideran que la organización del trabajo del maestro tiene que ver con la manera como se distribuyen las actividades que realizan en el tiempo correspondiente a su jornada laboral, así como con la redistribución de tareas y competencias, y con las relaciones de jerarquía existentes en las cuales se expresan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo de organización del trabajo. Estos autores definen la organización escolar como el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el aula. Por lo que, el concepto de organización escolar hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales se estructura la enseñanza. En relación a la actividad del maestro dentro del aula, Ibarrola señala que:

[...] implica siempre las formas específicas de interacción entre los siguientes elementos: los contenidos, su selección, ordenamiento, dosificación, secuenciación y en función de ellos la asignación de tiempos y espacios; la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente, las exigencias que establecen las normas y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación (Ibarrola, 1993, pp. 231-232).

Retomando el tema de la labor de los maestros en el espacio escolar, esto es, dentro y fuera del aula, como señala Martínez (1998, p. 181), para los maestros la reforma expresa el poder regulador de las actitudes y los comportamientos del individuo. “El cambio educativo, no es solamente la respuesta a las condiciones económicas y políticas sino también una forma de estructuración de la experiencia de los sujetos.” En este sentido, conlleva la exigencia de transformarse y de flexibilizar su trabajo de acuerdo a las reformas y políticas educativas implementadas durante el periodo.

Las reformas constituyen un cambio que repercute no sólo en la organización del trabajo de los maestros dentro del aula, sino también fuera de ella, a la vez que forman parte de la regulación de dicho trabajo. Al respecto, cabe señalar que la regulación resulta imprescindible para la implementación de las reformas, ya que los maestros serán los encargados de ejecutarlas, dependiendo de ellos los resultados positivos o negativos que puedan tener.

De esta manera se presenta el siguiente problema: las reformas (RS y RIEB) implementadas en la secundaria general, modificaron la organización la jornada de trabajo de los maestros en el aula y en la escuela de acuerdo a los nuevos objetivos establecidos en las políticas y reformas educativas, con el fin de implantar una nueva regulación social al interior de las escuelas.

Preguntas y supuestos de investigación.

El punto de partida para esta investigación fue una pregunta general y un supuesto que intentaba dar respuesta a dicha pregunta.

¿Cuáles han sido los efectos que han tenido las políticas educativas y las reformas (RS y RIEB) en la organización del trabajo de los maestros de secundaria general en el aula y en la escuela, en el Distrito Federal?

Supuesto

El papel asignado a los maestros por las reformas y el nuevo currículo, requiere la transformación de sus conocimientos, saberes, habilidades y destrezas, situación que demanda la modificación de la organización de su trabajo tanto dentro del aula como de la institución. Este cambio en la labor docente no sólo afecta los ámbitos pedagógico y salarial, sino que apunta a tener el control del maestro, de sus “tiempos y movimientos”, a regular el trabajo que desempeña dentro del espacio escolar; a través de dicha regulación, se pretende eliminar el poder que tenían los maestros dentro de la institución y, sobre todo, dentro del aula. Por ello, el verdadero cambio que implican las reformas no es curricular, ni tiene que ver

con la solución de los problemas de aprendizaje, sino con controlar a quienes todavía tienen en sus manos la educación de los alumnos, a los que pueden influir formando sujetos que actúen de manera crítica. A ello responde el interés de controlarlos a través de las reformas y de las transformaciones en la organización de su trabajo durante la jornada laboral. De esta manera se asegura la implementación de los cambios necesarios para orientar la educación de modo que cumpla con los ajustes económicos exigidos por la globalización.

Se establecieron algunas preguntas particulares.

- ¿Cómo se ha modificado la organización del trabajo de los maestros en el salón de clases a partir de las reformas de 2006 y 2011?
- ¿De qué manera se ha transformado la organización del trabajo de los maestros en la escuela a partir de las políticas y las reformas educativas de 2006 y 2011?
- ¿Qué opinan los maestros de la secundaria general del D.F. acerca de las reformas de 2006 y 2011?
- ¿Qué cambios identifican los maestros que se han llevado a cabo en la organización de su trabajo en el aula y en la escuela a partir de las reformas de 2006 y 2011?

Objetivos.

Objetivo general.

- Conocer los efectos que las políticas educativas estructuradas a partir de las reformas RS y RIEB de 2006 y 2011 han tenido en la organización del trabajo de los maestros de secundaria general del D.F en el aula y en la escuela.

Objetivos particulares:

- Puntualizar los cambios que se produjeron en la organización del trabajo de los maestros de secundaria en el aula a partir de la implementación de las reformas RS y RIEB.
- Describir las transformaciones que se produjeron en la organización del trabajo de los maestros de secundaria en la escuela a partir de las políticas educativas implementadas con las reformas.
- Conocer el punto de vista de los maestros de secundaria general del D.F. sobre las reformas de 2006 y 2011.
- Interpretar los puntos de vista de los maestros en relación a las repercusiones que ha tenido la implementación de las reformas (RS-RIEB) en la organización de su trabajo.

Construcción metodológica.

El punto de partida teórico para analizar la política educativa a partir de la cual se transforma la organización de trabajo de los maestros incluyó la teoría crítica, la economía política de la educación y la sociología política de la educación. El acercamiento a los maestros desde esta perspectiva tenía como propósito conocer la postura que han adoptado con respecto a la política educativa y a las reformas convenidas en 2006 y 2011. El trabajo que llevan a cabo es parte de un proceso dialéctico, en el que se interrelaciona un sinfín de elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de un proceso en el que no sólo interviene la reproducción de los parámetros y del conocimiento institucional; la participación de los alumnos en tanto sujetos provenientes de otros contextos también influye en la relación socioeducativa, así como en la reconstrucción de los saberes y las habilidades con que se pretende formarlos.

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizaron tres herramientas básicas: la exploración documental de investigaciones referidas al tema, la

revisión de las políticas educativas específicamente dirigidas a este nivel educativo y la realización de una investigación de campo. El uso de la primera de estas herramientas permitió elaborar el marco teórico, ubicar los conceptos y las categorías básicas; la segunda herramienta posibilitó conocer y describir las políticas educativas y las reformas propuestas para la educación secundaria. Finalmente, a partir del uso de la tercera herramienta se establecieron el método y la técnica de investigación, instrumentándose entrevistas semiestructuradas en algunas escuelas secundarias del D.F.

El presente trabajo no sólo trató de entender la problemática generada por las políticas educativas y las reformas a través de un modelo por etapas en cuanto a la definición del problema. A partir de las entrevistas, se propuso, además, interpretar las ideas, las experiencias, las reflexiones, las voluntades, las necesidades, etcétera, experimentadas por los maestros una vez implementadas las políticas educativas y las reformas, comprender la relación que se establece entre los sujetos y el objeto, entender la forma en que los sujetos trascienden al objeto en función de las condiciones materiales y sociales a las que se enfrentan en el aula y en la escuela, el proceso a partir del cual los maestros reflexionan sobre su trabajo cotidiano, actuando en consecuencia y trascendiendo las políticas educativas.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores no solamente enseñan sino que también aprenden. La reconstrucción que se lleva a cabo dentro del ámbito educativo, requiere de una reflexión personal, de un proceso de cambio permanente en el que los maestros deben trascenderse a sí mismos y rehacerse para insertarse en el nuevo contexto planteado por las reformas. El principio del que partimos es el concepto de educación, considerándola como una práctica social “que no puede entenderse al margen de los condicionantes institucionales y estructurales que la conforman” (Oliveira *et al.*, 2004), ni tampoco al margen de los sujetos que participan en el proceso educativo ni del contexto en que tiene lugar dicha participación.

Se decidió realizar entrevistas con preguntas que sirvieran como pauta para obtener información acerca de los cambios y las repercusiones que las políticas educativas y las reformas correspondientes tuvieron en la organización del trabajo de los maestros en la escuela y en el aula. Las mismas permitieron obtener datos actualizados, no especificados en documentos, lo que permitió conocer diferentes aspectos del objeto de estudio e interpretar la manera en que las políticas y reformas educativas inciden en los maestros de secundaria.

El objetivo de las entrevistas era ir más allá de la correspondencia con la prescripción de la política educativa. En este sentido, las mismas pretendieron entender de qué manera actúan los maestros, cómo entienden el mundo, la sociedad y los sujetos a los que están formando, y conocer su percepción en relación a la manera en que están contribuyendo no solamente al proceso de transmisión de conocimientos sino también a la formación de sujetos en cuanto a la acción y las relaciones sociales que establecerán fuera del ámbito escolar.

Estructura del trabajo

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos y un apartado de reflexiones finales.

El primer capítulo se propone aportar a la reflexión desde la perspectiva de la teoría crítica, la sociología política de la educación y la economía política de la educación, que constituyen los conceptos fundamentales que se utilizarán para analizar las políticas y las reformas educativas implementadas en la escuela secundaria en 2006 y 2011.

El segundo capítulo tiene como objetivo señalar brevemente algunas de las características de la globalización en un primer apartado, y plantear la vinculación de la globalización con la implementación de políticas educativas en el segundo.

El tercer capítulo se orienta a visualizar las principales políticas y reformas educativas implementadas en la educación secundaria, particularmente durante los sexenios de los presidentes Vicente Fox y Felipe Calderón.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos de la investigación realizada en escuelas secundarias del D.F. entre 2012 y 2013. En el primer apartado se detallan el método y la técnica de investigación elegidos para recabar la información sobre el objeto de investigación; en el segundo, se presentan los resultados obtenidos y se realiza la interpretación de la indagación de campo llevada a cabo.

En el apartado correspondiente a reflexiones finales anotamos algunas consideraciones en torno a la problemática abordada, las cuales no pretenden establecer generalizaciones sino proponer puntos para la reflexión acerca de la situación vivida por los maestros de secundaria en la escuela en el contexto de un mundo globalizado.

Capítulo I. Reflexiones teóricas

En este capítulo se abordan los conceptos requeridos para realizar el análisis del objeto de investigación desde la perspectiva de la teoría crítica, la sociología política de la educación y la economía política de la educación, que constituyen los conceptos fundamentales a partir de los cuales se analizaron las políticas y las reformas educativas establecidas en la escuela secundaria en 2006 —Reforma de la Secundaria (RS)— y 2011 —Reforma Integral de la educación Básica (RIEB). Dichas políticas y reformas educativas sentaron las bases para las transformaciones que tuvieron lugar en la organización del trabajo de los maestros en el aula y en la escuela, en el caso del Distrito Federal.

Las reformas educativas constituyen propuestas de cambio del Sistema Educativo (SE) que afectan de manera directa a quienes participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El cambio, como concepto central para transformar la estructura y el contenido de la educación, está presente en el discurso y en las políticas educativas desde finales de la década de los setenta. En este sentido, iniciar el capítulo con una aproximación a este concepto nos permitirá ubicar los elementos a partir de los cuales se abordó el objeto de estudio desde una perspectiva histórica, buscando con ello contar con un panorama de los aspectos que afectaron la organización del trabajo de los maestros en un proceso dialéctico.

El capítulo se dividió en varios incisos con el fin de facilitar la conceptualización del objeto de indagación; los apartados se estructuraron de manera de abordar desde los aspectos más generales, como los cambios ocurridos en la sociedad capitalista, hasta los elementos específicos del objeto de estudio, como la organización escolar y del trabajo de los maestros.

1. El proceso de cambio incesante en la sociedad capitalista.

En la sociedad actual, de manera constante tienen lugar una serie de cambios. El cambio como concepto se utiliza para designar los movimientos, las

transformaciones y/o modificaciones que se producen tanto en el mundo natural como en el mundo social. El uso del concepto de cambio como proceso, nos conduce necesariamente a una visión específica, la de la dialéctica. Según Adorno (1989, p.14), este método “desarrolla la diferencia que dicta lo universal entre él y lo particular”. Este procedimiento permite analizar y concebir al mundo como totalidad, como universal; en este sentido, los seres humanos y la naturaleza actúan de manera concatenada, estableciendo una relación que genera una serie de contradicciones, de luchas, de conflictos, a partir de los cuales el hombre avanza y supera tales contradicciones, transformándolas o reproduciéndolas. En todos los casos, sin embargo, suceden acontecimientos que modifican dicha relación, que pueden alterar el conocimiento y mejorar sus condiciones materiales y sociales.

Se considera al hombre como un sujeto que construye su historia, la cual, a su vez, lo reconstruye a partir de la experiencia, de la práctica; su devenir es producto de un movimiento constante, de un cambio permanente, que tiene lugar mediante un proceso de superación, en el que se produce la negación de la negación de la acción llevada a cabo. Durante este proceso, el hombre puede superar esta contradicción, siendo posible que arribe a un nuevo proceso. Al respecto, Adorno explica que “dialéctica es el desgarrón entre sujeto y objeto, que se ha abierto paso hasta la conciencia; por eso no la puede eludir el sujeto, y surca todo lo que él piensa, incluso lo exterior a él. Pero el fin de la dialéctica sería la reconciliación” (1989, p. 15), es decir, la superación de la separación entre objeto y sujeto. Ésta se hace presente en el sujeto mismo a partir de su relación con el objeto producido, de tal manera que el hombre puede verse en su totalidad, en relación con la sociedad y con la naturaleza. Dicho proceso es posible a partir de la praxis, la cual posibilita que la historia reconstruya al sujeto; durante el desarrollo del mismo el sujeto se reconoce como tal; por ende, es posible que construya su devenir.

Como señaló Marx, es posible reconocer este proceso de cambio en la historia de la humanidad; éste es analizado como proceso dialéctico. La historia da cuenta

de las modificaciones, las transformaciones y los cambios acontecidos, a partir de los medios e instrumentos materiales que llevaron a la separación entre el sujeto y el objeto producido. El desarrollo de las sociedades se ve reflejado en sus medios de producción, en los instrumentos técnicos y científicos utilizados, los cuales no sólo contribuyeron a resolver el problema de cubrir las necesidades de una sociedad específica, sino que también expresan su grado de avance cultural. Adorno denomina “progreso” a este desarrollo, tratándose de un concepto que ha estado presente en la sociedad capitalista. Al respecto, Adorno menciona que se revela como:

El entrelazamiento de invariabilidad y novedad en la relación de cambio se manifiesta en las imágenes del progreso bajo el industrialismo burgués. En ellas se opera lo paradójico en cuanto todavía se engendra otro que ellas vuelven fijo, porque, en virtud de la técnica, la invariabilidad propia del principio de intercambio se trueca, en el campo de la producción, en predominio del repetir (Adorno, 1973, p. 46).

El progreso es una característica inherente a la sociedad. La sociedad siempre ha sido innovadora; sin embargo, en la sociedad capitalista el producto social, las innovaciones, aparecen fetichizadas, es decir, encubiertas y por tanto ajenas a los sujetos que las producen y generan. Su condición de existencia es que se produzca el intercambio para que haya circulación de mercancías, que tenga lugar la repetición incesante de la producción, del consumo y, por ende, de las relaciones sociales que en ella se generan.

En la sociedad capitalista, el sujeto se encuentra separado del objeto producido, que aparece como una cosa separada de sí mismo. Ello genera una contradicción que se refleja en la relación sujeto-objeto. La práctica brinda la posibilidad de superar esta escisión; a través de la misma el sujeto se identifica como tal, y al mismo tiempo lo hace con el objeto producido.

Durante el proceso de trabajo, en la práctica, el sujeto tiene la posibilidad de superar la contradicción generada a partir de su escisión del objeto producido. Como indica Marcuse (1991), dicho proceso está marcado por la racionalidad

instrumental del capitalismo. En la medida en que el sujeto tome conciencia de sí mismo, de su relación social con los otros sujetos, de su condición de explotación similar a la de los otros sujetos, se reconocerá a sí mismo, como explotado, desvalorizado, etcétera y sólo entonces asumirá su papel en la historia y transformará su realidad. En el modo de producción capitalista, el progreso potencia la reproducción de la producción, generándose la eterna contradicción entre lo invariable y el cambio constante. Como señala Adorno, es durante este proceso que la superación de la contradicción se vuelve posible. En ella intervienen el conocimiento, el perfeccionamiento de la técnica, la aplicación de la ciencia al proceso de producción y a la organización del trabajo, que permiten que se produzcan cambios en el intercambio, principio rector de esta sociedad, una sociedad de mercado orientada por la compra y la venta de mercancías.

Como indica Marx en *El Capital*, el objeto, que aparece ajeno al sujeto enfrentándose a él en el exterior como mercancía, le da la oportunidad de arribar a la conciencia y superar esta contradicción.

La construcción racional de la realidad por la cual el sujeto asimila su experiencia vital de una manera continua hasta tanto se encuentra nuevamente consigo misma a través de la positividad de la negación determinante. Hegel previó que el sujeto podía apropiarse no sólo de las cosas (propiedad básica) sino que también estaba tratando de apropiarse de los sujetos (el conflicto de las conciencias opuestas); cuando el conflicto de dos (auto) conciencias se aparecía (de modo que cada conciencia estaba fuera de sí e iba por sí misma) ambas luchaban por apropiarse del bien mismo, se estableció una forma de alcanzar una solución. Esta forma era el Pacto, un pacto en el cual una de las dos conciencias se sometía a la otra, una y otra vez, de forma de no perecer. En este sentido, aparecen en el horizonte una conciencia independiente y una conciencia dependiente (dependiente de la primera); lo cual podría denominarse, usando la tecnología clásica, la lógica del Amo y el Siervo.

La noción de la “negación determinante” se ha constituido en un aspecto clave de la temprana teoría crítica (Torres, 2008, p. 136).

La superación de la negación de la negación, puede verse en la identificación del sujeto con el objeto producido como totalidad, no sólo en el sentido señalado por

Torres (2008), a partir de la apropiación del objeto, sino también en la superación de esta negación. Ello posibilita el arribo a otro tipo de sociedad, más humanizada. En este sentido, la teoría crítica no sólo constituye un discurso; también representa una herramienta para el cambio, que permite identificar, explicar y analizar los diferentes elementos que intervienen en el proceso.

Torres (2008) indica que los sujetos humanos son un complejo conjunto de pasiones, racionalidad y deseo (expresadas como ideología y teoría, pero también a partir de una estética corporal y de sensaciones); al identificarse con el objeto, el sujeto involucra, además, su subjetividad, sus ideas, sus sentimientos, sus deseos y voluntades, los cuales también son alienados. Ello lo lleva a identificarse con diversos objetos dentro de un proceso de consumo, siendo inducido a la reproducción de este consumo.

El análisis del proceso de cambio como totalidad, debe considerar al sujeto en su proceso de autoconciencia, de negación de la negación, a partir del cual supera la dicotomía sujeto-objeto en el modo de producción capitalista. Si bien la reproducción constituye la condición general que define al sujeto en la sociedad capitalista, también existen otras condiciones que intervienen en la negación de lo que es. Entre dichas condiciones se incluyen el conocimiento y la educación, que contribuyen al proceso de auto-reconocimiento del sujeto. Otra condición está dada por la presencia de un movimiento social y político.

El cambio interpretado sólo como “progreso”, constituye un proceso que el modo de producción capitalista necesita para seguir reproduciéndose; en este sentido, la transformación permanente de los medios e instrumentos de trabajo representa el objetivo central de este modo de producción, estando presente a lo largo de la historia. Al respecto, Marx apuntó que “en el proceso de producción no sólo se establece una relación entre el hombre y la naturaleza sino también una relación de los hombres entre sí... en donde el objeto producido por el trabajo, su producto, se enfrenta a él como algo extraño, como un poder independiente de su productor...” (Marx, 1986, pp. XIV-XV).

Hasta el siglo XVIII el objetivo fue aumentar constantemente la producción de mercancías con el argumento de satisfacer las necesidades sociales. Dicho objetivo fue resuelto a través de la innovación tecnológica que sustituyó la mano del hombre por la máquina, lo que redujo el tiempo necesario para producir tales bienes. En el siglo XX, la cantidad de mercancías producidas generó otro dilema, el del exceso de su producción; a partir de ese momento, la dificultad central estuvo dada por la sobreproducción. Este problema fue trasladado al tercer sector¹ de la economía, enfocándose en la circulación y el comercio de tales mercancías. La expansión del mercado y la conquista de mercados se volvieron el centro de la actividad económica; el capital dinerario transformado en capital financiero se convirtió en el centro de las actividades monetarias. En esta etapa, considerada como la era del capital financiero, dicho capital se constituyó en uno de los elementos distintivos del periodo, determinando los ritmos del movimiento del dinero a nivel mundial.

La búsqueda de mercancías, de nuevos materiales, de materias primas y de mercados se volvió una prioridad dentro del sistema capitalista. Ésta no es una cuestión reciente; la necesidad de liberar las fronteras entre los países, de establecer reglas, normas y leyes mundiales que permitan la libre circulación de mercancías a nivel mundial, fue y es una necesidad que se generó a partir del crecimiento ilimitado de la producción de mercancías. La diferencia entre este siglo y los anteriores radica en la velocidad con que deben llevarse a cabo los cambios. La centralización y la concentración de capital en enormes consorcios y empresas transnacionales, requieren nuevos mercados permanentemente, por lo que necesitan transformar aquellas barreras, reglas, normas y leyes que les impidan llevar adelante su objetivo.

Este proceso continuo de cambios ha conducido a lo que en la actualidad conocemos como globalización, a la era de la conquista de nuevos mercados, de la racionalidad instrumental expresada en la separación entre sujeto y objeto, a partir de la cual se han exacerbado la deshumanización y la depredación de los

¹ “El sector terciario está compuesto por: comercio, finanzas, transporte, turismo, educación, salud,

recursos naturales. Algunas de las consecuencias de este tipo de desarrollo económico han sido el aumento constante de la pauperización en los países pobres, el incremento de la violencia, de la inseguridad, etcétera.

Como señalaron Marx y Adorno, la transformación continua de los medios de producción es definida por la revolución incesante de los mismos, condición inmanente al propio sistema capitalista; dichos cambios se han expresado en las distintas revoluciones científico-tecnológicas, llegando a la actual tercera revolución, la de la era de la microelectrónica, de la modificación constante del proceso de producción y de la transformación permanente de las mercancías necesarias para satisfacer un mercado mundial reestructurado.

Como pensamiento y conducta unidimensional; cuando el proceso científico subsume a la sociedad en el consumo más irracional... Ideas, aspiraciones y objetivos trascienden por su contenido el universo establecido... la eficiencia del sistema impide el reconocimiento individual de que el mismo no contiene hechos que no comuniquen el poder represivo de la totalidad. Si los individuos se encuentran a sí mismos en las cosas... el sujeto es devorado por su existencia alienada (Marcuse, 1991, p. 34).

Ello ha determinado la transformación del sujeto, cuya identidad se encuentra mediada por el objeto, a través del cual la construye.; los cambios que se operan de manera incesante en el sistema capitalista, creando un solo mercado mundial sujeto a las mismas reglas y leyes, determinan que los sujetos se subsuman en los objetos en una orbe de consumo, en la cual su existencia es devorada y alienada por la existencia de tales objetos.

La subsunción del sujeto al objeto, identificada como trabajo, ya no constituye una cuestión nacional; trascendió los límites nacionales volviéndose mundial. Así, las grandes empresas multinacionales crean nuevas necesidades e imponen sus leyes y reglas para dominar el mercado. Esta situación material se relaciona con los ámbitos social y político, dado que no puede producirse un cambio sin que exista una transformación de las relaciones sociales. El establecimiento de reglas,

leyes y normas mundiales, aplica para todos los países, operando a favor en el caso de los países industrializados, ya que les permite irrumpir a su libre albedrío en los países dependientes; y, actuando en contra en el caso de los países dependientes, que siguen desempeñando el papel de proveedores de materias primas, de proveedores de mano de obra barata, proporcionando el ejército industrial de reserva.

Como diría Marx (1978)

En lugar del antiguo aislamiento y la amargura de las regiones y naciones, se establece un intercambio universal, una interdependencia universal de las naciones. Y esto se refiere tanto a la producción material, como a la intelectual. La producción intelectual de una nación se convierte en patrimonio común de todas. La estrechez y el exclusivismo nacionales resultan de día en día más imposibles; de las numerosas literaturas nacionales y locales se forma una literatura universal (Marx, 1978, p. 40).

Lo nacional ha sido encaminado hacia el más puro esquema de consumo, determinando que el sujeto haya quedado subsumido al objeto, sin que exista la posibilidad aparente de poder negarse o superarse. Los medios de comunicación han desempeñado un papel fundamental para generar esta situación, encargándose de que lo global se imponga como regla exclusiva. Hoy en día, lo real es la racionalidad instrumental, sustentada en la utopía del progreso capitalista. La mundialización del consumo trajo consigo la mundialización de las acciones para imponer esta forma de organización económica y social. La modificación de las relaciones sociales para que fuera posible este fenómeno necesitó por un lado, como apunta Villarreal (2000, p.116), de reglas del juego claras y transparentes, que dieran confianza y credibilidad a los diversos actores nacionales y extranjeros; por otro lado, requirió una nueva regulación de tales relaciones, a partir de la cual se garantizara la subsunción del sujeto al objeto dentro del mercado; los encargados de llevar a cabo dicha tarea fueron el Estado, de manera general, y los gobiernos en turno, de manera particular.

1.1. El Estado y los poderes: económico, político e ideológico.

En el marco de cambio incesante de la sociedad capitalista el deseo individual es anulado por la mercantilización, enajenado por la mercancía capitalista; ya no se trata de lo que el individuo desea sino de lo que le hacen consumir. El proceso que ha generado la estructura del sistema económico capitalista es reproducido y protegido por el Estado, a través de un “poder que en esta sociedad se identifica como poder general de la sociedad” (Córdova, 1973, p. 38). El mismo ha emergido de la sociedad, como producto de una relación social de cambio y de las relaciones políticas que los hombres han establecido, consolidado y garantizado en función de tal relación (Córdova, 1973). La actividad privada de los hombres en el sistema capitalista está dada por el acto de la producción de las mercancías; el obrero produce algo que no es para él, sino para el dueño de los medios de producción, para el capitalista. Por esta razón, se produce la escisión entre el sujeto y el objeto que ha producido, entre lo social y lo individual. Lo individual se transforma y es orientado hacia el consumo; así, el consumo sin sentido —la racionalidad instrumental—, es ahora lo social.

En este sentido, el Estado es definido como este conjunto de relaciones sociales a partir del cual se establece un cierto orden en un territorio determinado, siendo respaldado mediante una garantía coercitiva (O’Donell, s.f.). El poder surgido como producto de una relación social, en la sociedad moderna se presenta como un “poder aparte... su interés deja de ser el interés de un grupo o de un individuo, para imponerse como el interés general de toda la sociedad” (Córdova, 1973).

Se puede decir entonces que la relación social objetivada en el Estado, no se dirige exclusivamente a proteger o resguardar la propiedad privada de los medios de producción, sino que actúa como un poder general que es reconocido por la sociedad, siendo su objetivo transformar la voluntad de todos en leyes, reglas y normas, que regulen el deseo individual, tanto en relación a la propiedad privada como a la identidad en las cosas en los objetos. Ello garantiza la visión unidimensional y alienada de la sociedad.

Al crear los instrumentos para satisfacer sus necesidades primordiales, la acción inmediata de todos los hombres se vincula al ámbito económico que, de acuerdo a Gramsci, quien es retomado por Pedraza (2010), constituye el elemento orgánico de la vida. El ámbito político se relaciona con la acción inmediata de transformación del objeto por el sujeto, con la producción de bienes para cubrir las necesidades básicas del sujeto, lo cual involucra sentimientos, aspiraciones, principios éticos y morales, etcétera, es decir, una serie de elementos propios del sujeto que vive en una determinada realidad social; estos aspectos se conjugan y superan el ámbito de la economía, obedeciendo no sólo a las necesidades primarias de los sujetos, ya que también involucran aspectos sociales, culturales e históricos. Estos elementos, en los que se ubican las luchas por la distribución de lo que se produce y por la forma en que se realiza el intercambio de los productos del trabajo, conforman el ámbito político. En este sentido, Osnaya (2002, p. 77) destaca “entendemos por política toda acción organizada de parte de grupos de la sociedad civil; y por lo político, todo lo referente al poder”. Como señala Pedraza (2010, p. 24), la lucha política encuentra su campo de acción en la contradicción que se genera entre lo que producen los hombres y la distribución de los productos resultantes de su trabajo.

La permanencia de la estructura de la sociedad, es garantizada por el Estado, objetivándose particularmente en el derecho, a través del cual se expresan la voluntad, los valores, la ética y la moral de la sociedad, de manera de proporcionarle “orden” y “organización”. Para Marx,

El Estado no implica la abolición del ‘estado de naturaleza’, sino su prolongación: la vida material de los individuos, que en modo alguno depende de su simple voluntad, su modo de producción y la forma de intercambio, que se condicionan mutuamente, constituyen la base real del Estado y se mantienen como tales en todas las fases en que siguen siendo necesarias la división del trabajo y la propiedad privada, con absoluta independencia de la voluntad de los individuos. Y estas relaciones reales lejos de ser creadas por el Estado son, por el contrario, su poder creador (Marx, 1978).

El proceso de cambio significa también considerar la transformación del Estado en respuesta al cambio que se opera en las relaciones sociales. Los sujetos, identificados en clases sociales, se contraponen, luchan, negocian, etcétera, en un espacio específico, el de la política, que constituye el terreno donde las acciones de los sujetos, resultantes de tensiones y contradicciones, se concretan en organismos, instituciones, organizaciones, leyes, reglas, normas, a partir de las cuales se ordena la relación entre los sujetos que conforman la sociedad. Por ende, ellas expresan la lucha por el poder, así como la sujeción de unos a otros.

La totalidad de las relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general (Marx, 1986, pp. 5-6).

Las relaciones de producción que se establecen entre los dueños de los medios de producción y los trabajadores, que sólo poseen su fuerza de trabajo, son el tipo de relaciones dominantes en la sociedad capitalista, y son las relaciones que podrían posibilitar el cambio; a partir de esta situación objetiva, material, se establecen otros tipos de relaciones sociales. Así, la política como relación social, es la relación global que se establece entre

[...] gobernados y gobernantes es una relación que interviene en todos los niveles de la sociedad civil y del Estado a todos los niveles [...] En este sentido la relaciones entre enseñantes y enseñados, las relaciones entre intelectuales y pueblo, y puedo decir también, las relaciones entre hombres y mujeres son, en el sentido radical, relaciones políticas, porque hay política cuando hay una relación de poder y una relación autoridad (Christine Buci-Glugsmann, 1980, p. 16).

No son relaciones sociales independientes. Por el contrario, se concatenan dentro del mundo social de este modo de producción, modificándose y reestructurándose de acuerdo a los contextos históricos específicos.

1.1.1. Política y poder

La concatenación de la actividad humana como unidad de la infraestructura y superestructura, apunta Osnaya (2007, p. 77), es al mismo tiempo el reflejo de un momento histórico del trabajo social, de la producción y reproducción de la organización social existente, en donde la acción organizada de los grupos de la sociedad civil es entendida como política y todo lo referente al poder constituye el ámbito de lo político.

De acuerdo a Bobbio (1991), el poder se expresa a través de tres formas: el poder económico, el poder ideológico y el poder político, es decir, como poder de la riqueza, poder del saber y poder de la fuerza. El *poder político* “se identifica con el ejercicio de la fuerza, y es definido como el poder que para obtener los efectos deseados tiene derecho de servirse, si bien en última instancia, como razón extrema, de la fuerza” (1991, pp. 107-111). El *poder ideológico*, a su vez, se identifica con el saber, el conocimiento, la información, los códigos de conducta, “para ejercer influencia en el comportamiento ajeno e inducir a los miembros del grupo a realizar o dejar de realizar una acción” (*Ibid.*). Mientras que el *poder económico* se identifica con la posesión de los medios de producción, que brinda la posibilidad de ejercer coerción contra los desposeídos y contar con la capacidad de determinar su comportamiento, que consiste esencialmente en la realización de un trabajo útil (*Ibid.*, p. 111).

Analizar las acciones de los sujetos y de las clases sociales desde una perspectiva dialéctica, significa considerar estas tres formas del poder en constante movimiento, vinculadas al momento histórico específico y a la relación sujeto-objeto como totalidad. La encarnación del poder político en el Estado, no sólo es producto de los actos de la clase dominante o hegemónica, sino también de la “voluntad” obligada, alienada, de las clases dominadas. Los aspectos ideológicos y políticos están presentes permanentemente en esta voluntad. Como señala Córdova (1973), en la sociedad moderna el Estado se presenta como poder social, situado por encima de la vida social como algo ajeno al sujeto, de

manera que lo público y lo privado se encuentran en contradicción; ésta refleja la condición material del sujeto en el modo de producción capitalista, su voluntad de cambio, de un futuro trabajo realizado a cambio de un pago, del capitalista comprando tal disposición; se trata de voluntades privadas enfrentadas, que se desarrollan en un espacio colectivo, en el que se producen objetos –mercancías– como un producto social, que se encuentran en el ámbito público convertidos en algo privado.

El acto de cambio, revoluciona no sólo la producción, que se transforma en producción de mercancías, y las mismas relaciones políticas, sino la entera cultura universal... una voluntad general que se fija en la ley, que legitima todos los intereses y que, antes que nada, los limita; por otro lado, el Estado que garantiza aquellos intereses aplicando la ley, y en fin, el individuo, el sujeto de aquella garantía entregado totalmente a sí mismo (Córdova, 1973, pp. 35-50).

La voluntad general expresada en el Estado, subsumida por el poder ideológico y el poder político, se materializa en el poder económico. Éste se desarrolla en relación permanente con el poder político y el poder ideológico, siendo este último estratégico en la creación de la identidad del sujeto —Althusser lo denomina “aparato ideológico”. La estructura creada para reproducir el sistema capitalista forma parte del proceso de su reproducción, en el cual las instituciones son entendidas como:

Formaciones culturales que operan al modo de marcos reguladores del comportamiento individual y social... creadas y recreadas por los hombres en su devenir histórico... expresan el poder de lo social por sobre lo individual... son también significados que conforman el nivel simbólico de la vida social. En este nivel actúan en la interioridad de los sujetos, ordenando la percepción y la adjudicación de sentido y significado respecto de la realidad... según el grupo social al que pertenezcan (Yentel, 2006, p. 21).

Precisamente, debido a que las instituciones son producto de la actividad humana, en ellas se expresan relaciones de fuerza, de la lucha de clases, y se producen y reproducen ideas, representaciones, conductas, etcétera.

El espacio específico en que se lleva a cabo la lucha política es el Estado, que se puede concebir como el “terreno de negociación” o como la “arena de contradicción” de las clases sociales; allí se expresan diferentes actores y sujetos nacionales e internacionales, reflejando las luchas, las tensiones sociales. Como señala Poulantzas (1977), la constitución de las clases sociales está imbuida de las relaciones sociales, de la ideología de la clase dominante, “la ideología se encarna en prácticas materiales, en las costumbres, en los modos de vida de una formación social”, pero a la vez es la expresión de la lucha, de su configuración, de su praxis.

Si bien se considera al Estado como un producto social, como una relación social que se objetiviza por encima de la sociedad, en él se expresan las contradicciones entre los actores y las clases que luchan por el poder, haciéndolo no sólo por el poder económico. En cuanto clase dominante, la burguesía quiere conquistar el poder político, “para poder presentar su interés como el interés general, cosa a que en el primer momento se ve obligada” (Marx, 1978, p. 35). Como resultado del devenir histórico, en la sociedad actual —globalizada—, las contradicciones, las luchas y las tensiones entre quienes aspiran a tomar el poder librando una competencia encarnizada, se han agudizado. No expresan solamente los intereses de la clase social hegemónica. Tanto los dueños de los medios de producción, como los organismos externos o la clase política en el gobierno e incluso los movimientos sociales y/o los sujetos sociales, también se manifiestan en este terreno de lucha y negociación. Ello da lugar a un movimiento que se expresa en un proceso cuya culminación depende del momento histórico en que se ubique, una crisis o un periodo de auge económico (nacional o internacional), la emergencia de un movimiento social, la lucha por el gobierno, etcétera.

Como indica Bobbio (1991), dentro del Estado el poder ideológico tiene que ver con los elementos del saber, con los conocimientos que influyen en el comportamiento y que inducen a los miembros de la sociedad a realizar alguna acción. Las instituciones especializadas a través de las cuales se transmite lo

ideológico se ubican en el ámbito privado de lo religioso, lo escolar, lo familiar, lo jurídico, lo político, lo sindical, etcétera. Se trata de instituciones que se interrelacionan y se complementan, desempeñando un papel central dentro del Estado. “En términos gramscianos [su función consiste] en el predominio ideológico de normas y valores” (Carnoy, 1989). Dichas instituciones han sido creadas por el sistema capitalista para reproducir este sistema. Sin embargo, en tanto su creación responde a los hombres, es un producto humano, existe la posibilidad de superarlas, de crear y de producir resistencias que permitan no sólo transformarlas, sino también avanzar en generar las condiciones necesarias para que se produzca el cambio social.

1.1.2. El poder ideológico y la educación.

Siguiendo a Carnoy (1989), entre los aparatos que resultan relevantes para el Estado en la sociedad capitalista, se encuentran la educación y la escuela como institución escolar. Este ámbito es resultado de las luchas entre las clases dominadas y los grupos dominantes: en él no sólo se expresa la relación entre conocimiento y poder. Al respecto, menciona Carnoy: “dice Poulantzas la relación conocimiento-poder no es meramente una legitimación ideológica: la separación capitalista entre el trabajo manual e intelectual concierne también a la ciencia misma” (Carnoy, 1989, p. 28), es decir, tiene que ver con la forma en que se produce el conocimiento y para qué se produce. De igual manera, al ser parte de los aparatos de Estado, la institución escolar constituye un medio para reproducir no sólo los aspectos ideológicos, sino también los aspectos represivos. En este sentido, tiene el poder establecido por ley de obligar a los niños a asistir a la escuela y de mantenerlos en ella, imponiéndoles cierto tipo de disciplina y correctivos de diversa índole. Según la opinión de Carnoy, “el aparato educativo proporciona las habilidades técnicas y el *know-how* necesario para la acumulación continua del capital... las escuelas no sólo distribuyen el conocimiento sino que lo producen... en la universidades” (Carnoy, 1989, pp. 34-37). El poder ideológico no sólo se conforma a partir de ideas, voluntades, representaciones; también es

praxis, objetivación de las ideas, prácticas concretas que reproducen tal legitimación ideológica.

Si se considera a la educación como parte del Estado, el Sistema Educativo debe ser valorado como el espacio en que se expresan las luchas entre las clases sociales, un terreno de conflicto y a la vez de negociación; la escuela, considerada como una microesfera, como una zona de micropolítica, es el lugar donde se manifiestan tales conflictos. Ésta constituye un espacio de cambio social permanente y, durante los momentos de conflicto, los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de las contradicciones existentes en la sociedad. Por ende, permanecen en una lucha continua, en la que, por un lado se reproduce el modo de producción capitalista y, por el otro, se producen los elementos teóricos, prácticos, cognitivos que proporcionan elementos para superar tal modo de producción.

Desde otra perspectiva, Freire concibe la educación como un elemento constante en el desarrollo de la humanidad, independientemente de posturas ideológicas que la determinen. Al respecto, dice:

La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por otro de la conciencia que éste tiene de su finitud... ha incorporado a su naturaleza la noción de 'no sólo saber que vivía, sino saber que sabía' y así saber que podía saber más... no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa... el ser humano jamás deja de educarse... (Freire, 2011, pp. 23-24).

En tanto producto social, la educación se ha desplegado vinculándose al proceso de desarrollo histórico de la humanidad. En lo que respecta al modo de producción capitalista, la educación proporciona el nivel medio de destreza que posibilita la incorporación del sujeto al proceso de producción. Asimismo, provee de mayor calificación, produciendo al mismo tiempo las innovaciones y la tecnología que permiten el aumento de la productividad.

Abordar la organización del trabajo de los maestros desde esta perspectiva significa, en primer lugar, reconocer al trabajo como un elemento que constituye y reconstituye a los sujetos en la totalidad concreta. Ésta se encuentra conformada por antagonismos de clase y en ella se expresan los conflictos entre distintos intereses, tanto individuales como colectivos, en un proceso en el que de manera continua se producen cambios. Tales cambios son producto, por un lado, de la interacción que tiene lugar cuando los sujetos establecen relaciones sociales y, por otro, del interior de los sujetos mismos, siendo expresiones tanto del contexto social en que los sujetos se desenvuelven como del propio contexto particular de la cotidianidad de cada uno de ellos. La negación determinante posibilita el desarrollo de la ideología, mientras que su positividad establece las condiciones para que se generen la autoconciencia y la conciencia de las posibilidades de cambiar la realidad, de transformarla. Esta cualidad de los seres humanos se expresa en y a través del trabajo.

De esta forma, en el proceso de producción del sistema capitalista el control de los tiempos y de los movimientos del trabajo ha sido constante, no sólo como motor del proceso de acumulación sino también como elemento central del cambio. Al respecto, se dice que “*el tiempo es la medida de todas las cosas*”. Por medio del control de esta realidad concreta que se manifiesta a través del trabajo, se expresa el poder de unos sobre otros, a partir de la apropiación del trabajo de unos por otros. De igual forma, potencialmente puede desarrollarse la conciencia y la autoconciencia de los sujetos. No se trata solamente de una cuestión material, objetiva, sino también de una cuestión ideológica, subjetiva. En este sentido, Torres señala:

La realización del trabajo aparece como negación, en tal medida que se niega al trabajador hasta el punto de la inanición. La objetivación aparece como pérdida del objeto, en tal medida que el trabajador es privado de los objetos más necesarios para la vida y el trabajo. Además, mediante los grandes esfuerzos con incalculables interrupciones, llega el trabajo a convertirse en un objeto que el trabajador puede dominar... el modo de producción de la vida material determina la vida social e intelectual en general... (Torres, 2008, pp. 135-140).

El resultado del trabajo realizado por el trabajador aparece como algo ajeno al mismo. Sin embargo, los elementos cotidianos expresados en la cultura, en la producción social de la cultura, definen a los sujetos que interactúan en la sociedad. Ello permite que, a través de su trabajo, el sujeto tenga la posibilidad de resignificarse, de negarse, de superarse, alcanzando, de esta forma, una conciencia crítica. Del mismo modo, los maestros, en tanto trabajadores, tienen la posibilidad de cambiar y/o transformar el proceso de realización de su trabajo. Considerando lo señalado por Popkewitz, según quien “el Estado depende de los maestros para [transmitir] el currículum” (Carnoy, 1989), la necesidad de controlar este trabajo, constituye un imperativo a cada momento, en tanto la forma en que este trabajo se organice para cumplir con el currículum, garantizará la escolaridad de acuerdo a los lineamientos nacionales definidos por el Estado y la clase hegemónica.

Como parte de la definición de poder en relación a la política y al Estado, el ejercicio del poder conlleva necesariamente la coerción de un sujeto sobre otro, sin que ello implique necesariamente el uso de la fuerza. En cierto sentido, el ejercicio del poder determina el tipo de organización social que conviene a unos sujetos. En tanto esto no se define por consenso, la sujeción lleva al terreno de la lucha, de la negociación y de la imposición por parte de las fuerzas que detentan el poder. Asimismo, conduce a la separación entre quienes quieren participar del poder y quienes están fuera de él. Ante este panorama, la sustitución de Estado por un sistema político diferente, flexibiliza y abre al análisis a la participación de los movimientos de las clases y los sectores sociales en la lucha política por el poder.

1.2. Sobre la política educativa.

Entender que la educación forma parte de un proceso social, implica considerar que, como tal, responderá a los cambios, las transformaciones y las necesidades sociales correspondientes al ideal de dicha sociedad, es decir, al deber ser. Sus fines dependerán de la disputa por el poder que tenga lugar en el terreno político; por medio de la educación se “conforma un sistema ideológico-filosófico que está

encaminado a la conservación y acrecentamiento de la cultura, la ciencia, la tecnología, convirtiéndose en el instrumento para mantener y difundir el arte, la cultura, que es garante del orden social y se funda en ordenamientos legales” (Pedraza, 2010, p. 27). El sistema ideológico-filosófico se conforma y define a partir de los fines perseguidos por la sociedad en general y de los fines específicos buscados por la educación, los cuales son el resultado de diferentes disputas que tienen lugar al interior del ámbito político. De aquí que las políticas educativas respondan al deber ser, a las acciones que deben implementarse para alcanzar tales fines. En este sentido, señala Pedraza, “se propone cómo hacer para que el ser y el deber ser puedan ser. La política educativa tiene como objetivo la planeación y ejecución de los fines de la educación” (*Ibid.*, p. 42).

La política educativa es el resultado de un proceso en el que, como parte de la disputa por el poder del Estado, se llevan a cabo una serie de luchas, negociaciones, acuerdos, transacciones, etcétera. Al respecto, Pedraza (2010, p. 20) señala que la “política educativa debe considerarse como el espacio donde se lleva a cabo la lucha por el control de la cultura, el conocimiento y la ideología, sitio donde se efectúa el combate por la hegemonía”; es decir, el espacio en el que se produce la la lucha por el poder ideológico. Si bien en la lucha por el poder ideológico se formulan de manera general los intereses de la clase hegemónica, también se expresan los intereses de otros actores y clases sociales, que integran, como destaca Osnaya (2002, p. 79), la sociedad civil y la sociedad política. Estos actores buscan transformar la sociedad e instaurar su hegemonía, expresando sus intenciones en un proyecto educativo, en un plan a partir del cual intentan cambiar e “imponer sus intereses educativos ante el resto de los sectores”.

Para la discusión sobre la política educativa, un aspecto importante es el que tiene que ver con la legitimidad del poder. Si se parte del principio de que el Estado tiene en exclusiva el ejercicio de la fuerza sobre ciertos grupos y clases sociales en función del poder que detenta, surge la siguiente pregunta: ¿de qué

forma el Estado puede implementar políticas sin recurrir al ejercicio de tal fuerza coercitiva sobre la sociedad?

Para responder a esta pregunta utilizaremos como fundamento la discusión planteada por Bobbio (1991, pp. 120-121) en este sentido. En primer lugar, este autor indica que el ejercicio de poder sustentado exclusivamente en el uso o monopolio de la fuerza o la coerción no es suficiente y tampoco se justifica socialmente. Si bien se parte del supuesto de que el poder supremo, que es el poder político, debe tener una justificación ética (o lo que es lo mismo, un fundamento jurídico), ello ha dado lugar a una variada formulación de principios de legitimidad, esto es, de diversas maneras a partir de las cuales se ha buscado una razón para justificar la posibilidad de mandar de quien detenta el poder y el tener que obedecer por parte de quien lo sufre.

Retomando a Dahl, Bobbio parte del principio del poder, que implica la ordenanza de unos sobre otros, la obediencia y la subordinación fundamentada en principios jurídicos que deberán garantizar la efectividad de tales disposiciones; “solo el poder efectivo es legítimo... desde este punto de vista, la legitimidad es un puro y simple estado de hecho” (Bobbio, 1991, p. 125). Esto significa que, para imponerse, los mandatos deberán sustentarse no sólo en el uso de la fuerza. Por lo que, resulta necesario generar un consenso considerado como “máxima conducta” en un grupo de la población y/o de la sociedad. Ello requiere conocer el comportamiento moral y ético, dando la posibilidad de modificar los elementos que justifican su poder en el gobierno, es decir, el mando de las instituciones que en conjunto refleja la organización social y política de tal grupo de seres humanos.

Los elementos a considerar para definir cierta política educativa son el contexto social y la organización de la sociedad en la que la misma será aplicada. De manera específica, la política educativa se ocupa de tomar decisiones y de establecer acciones y estrategias, las cuales son elaboradas en función de la consecución de los objetivos y fines de la educación. Se trata de acciones “en donde predomina la idea de confrontación permanente por el control del espacio

educativo entre los diferentes grupos sociales y la estructura de poder hegemónica del Estado, dentro de una correlación de fuerzas históricamente determinada” (Osnaya, 2007, p. 79). Ello implica que, a medida que la sociedad va transformándose y se crean nuevas necesidades, se plantearán nuevas problemáticas para el diseño y la aplicación de cierta política educativa.

Las políticas educativas se van transformando conforme avanza el proceso histórico de una sociedad y de acuerdo al momento específico en que se encuentra la misma. En este sentido, a partir del análisis del proceso histórico de una sociedad, Latapí (2004, p. 49) estableció la diferencia que existe entre una política gubernamental y una política de Estado. Dicho análisis permite constatar la existencia de una política que ha permanecido constante a lo largo de varios gobiernos, por lo que se puede decir que es de largo plazo, lo que la convierte en una política de Estado. Según este autor, las mismas se identifican cuando cumplen con las siguientes características.

- Que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación.
- Que cuente con alguna base en la legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición), que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del Poder Ejecutivo.
- Que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, la conozcan y, en términos generales, la acepten.
- Que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto a ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla.

De acuerdo a Latapí, el establecimiento de políticas educativas de Estado confiere mayor temporalidad a las leyes y normas establecidas, además de mayor confiabilidad respecto de su cumplimiento (*Ibid.*, p. 50)

Finalmente, con el fin de entender la estructura y organización de las políticas educativas actuales resulta importante considerar la perspectiva de las políticas educativas (*educational politics*). De acuerdo con Pedró y Puig dicha perspectiva es el “resultado de la actividad de una autoridad pública ... investida de poder

público y de la legitimidad gubernamental en el sector educativo que corresponden a un ámbito público más general, en donde se considera al sector educativo como una de los sectores en donde el Estado tiene que intervenir de manera directa, ya que dichas políticas establecen no solo los aspectos de instrucción y capacitación de la mano de obra, sino fundamentalmente porque orientan la ideología hacia fines específicos como políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas” (1998, p.23).

Según Pedró y Puig, los elementos centrales de una política educativa son los siguientes:

Contenido	Se adapta para conseguir resultados o productos concretos.
Orientación normativa	Voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes.
Factor de Coerción	Autoridad con legitimación para imponer o consensar la política educativa.
Componente social	Afectar a un sector concreto.

En términos de estos mismos autores, las fases de configuración de una política educativa son las siguientes:

1. Identificación de un problema.
2. Formulación de soluciones.
3. Toma de decisiones.
4. Ejecución del programa de actuación.
5. Finalización de la actuación y evaluación de la misma.

Los autores mencionados, hacen referencia a las acciones que consideran necesario implementar para elaborar una política educativa. Ello se logra en función de elementos concretos a partir de los cuales es posible diseñar y evaluar una política educativa en términos de una lógica técnico-racional, esto es, de medios-fines. Estos elementos son utilizados para la elaboración de las políticas

actuales, pero no tienen en cuenta el proceso que tiene lugar entre los diferentes actores y clases para establecer dichas acciones.

1.3. Reforma y política educativa.

Como ya se mencionó, las reformas son utilizadas por el Estado para cambiar, transformar o modificar la estructura sobre la que se asienta el poder. En el ámbito educativo en particular, han sido un instrumento usado de manera recurrente para realizar cambios en el Sistema Educativo, con el fin de legitimar determinada situación política, una situación específica del poder político; en este sentido, a lo largo de las últimas décadas se pueden encontrar diferentes interpretaciones en relación al cómo surgen las reformas y a por qué juegan un papel tan importante. En estos análisis prevalece un elemento que es constante: en la mayoría de los casos, las reformas son consideradas como un elemento que permite el cambio, como una posibilidad de innovación.

En cuanto a los efectos de las reformas, pueden observarse desde transformaciones en los programas curriculares hasta la reestructuración de la gestión y la administración de la estructura educativa. En mayor o menor medida, todas las modificaciones propuestas por la reforma educativa afectan a los actores que participan directamente en el proceso educativo, particularmente, a quienes son responsables directos del proceso, los maestros. Los cambios realizados durante los últimos años, se han centrado de manera específica en estos actores sociales, por lo que resulta primordial tenerlos presentes como eje de análisis de la reforma.

Ahora bien, para entender las modificaciones implementadas, a partir de las cuales el trabajo de los maestros se ha transformado, es necesario establecer un marco de referencia respecto a qué se entiende por reforma. Ésta es una propuesta realizada con el fin de cambiar alguna circunstancia, hecho o acción en general, y su propósito dependerá de las condiciones específicas que se quieran modificar. Tal cambio, transformación o innovación, es propuesto desde el Estado para satisfacer una demanda y/o una necesidad de la sociedad o de una

comunidad específica. Díaz e Inclán (2001), identifican a la reforma como una serie de acciones definidas por el Estado para orientar la educación. Las acciones propuestas provienen del “reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización”.

Desde una perspectiva crítica, la reforma se ubica en relación al cambio que pretende realizar, el cual busca satisfacer determinadas necesidades sociales. Como instrumento del Estado, la reforma implica la transformación de ciertas condiciones de determinados sectores sociales y/o la resolución de determinadas problemáticas específicas. Ahora bien, hablar concretamente de reforma en la educación, significa hablar de transformar desde los procesos administrativos y de gestión de la educación hasta del cambio de los programas educativos, de acuerdo al contexto específico que se vive.

Considerada como parte de la política educativa, la reforma representa a los diferentes sectores y clases sociales que se expresan, negocian y luchan según sus intereses para legitimar su postura dentro del poder político. Ello se lleva a cabo de tal forma que, si el cambio propuesto resulta adverso o contrario a sus intereses o fines, se propone modificar dichas reformas, de manera de impedir que se concrete el cambio o para orientarlo de acuerdo a otra postura. Según Viñao (2002),

Por un lado suele distinguirse entre reformas e innovaciones, y afirmarse que hay reformas que favorecen las innovaciones y otras que las dificultan o entorpecen. Ambas son “tentativas de cambio”. Sin embargo, las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum —contenidos, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación—. Las reformas serían, en síntesis, esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos (Viñao, 2002, p. 89).

Las reformas educativas son propuestas que consideran tanto las condiciones internas como externas del país, dirigidas a solucionar problemáticas del ámbito educativo, cuya enunciación se realiza considerando el contexto histórico-social en el ámbito educativo, dependiendo de la situación específica del proceso y del sistema educativo, así como de los actores sociales que participan en éste. Para Popkewitz,

[...] la palabra reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. A primera vista, el cambio presenta un aspecto menos normativo y más “científico”. El estudio del cambio social presenta un intento de comprensión de la forma de interactuar de la tradición en las transformaciones mediante los procesos de producción por producciones sociales. Ocupa de la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que parece estable natural en su vida social [...] la contraposición entre rupturas y continuidad en el cambio social presupone prestar atención sistemática a la relación entre saber y poder que estructura nuestras percepciones y organiza nuestras prácticas sociales (Popkewitz, 2004, pp. 13-14).

Según este autor, la reforma se traduce en la modificación de las relaciones de poder dentro de la institución. En este sentido, la reforma educativa constituye una expresión de poder que modifica y transforma las relaciones sociales tanto en el Sistema Educativo como en la escuela; los cambios se llevan a cabo en contextos históricos específicos, modificando desde la relación entre el saber y el poder hasta la situación laboral de los actores involucrados. Una reforma educativa no sólo implica el cambio curricular sino también la transformación estructural y material del espacio donde tiene lugar el proceso educativo, en el que se lleva a cabo esa transformación central durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el aula, en la escuela. Por ende, afecta directamente a los actores sociales que participan en este espacio.

Los cambios experimentados por el poder transforman el saber y la transformación del saber modifica el poder; ello ocurre en un proceso dialéctico. Al modificarse el conocimiento se modifica la estructura del pensamiento. El saber posibilita arribar a la conciencia de la realidad y a partir de ello transformarla.

Como indica Viñao (2002), la reforma no sólo significa innovación, también puede representar la imposición de obstáculos para detener el cambio, para impedir el avance del saber o desviar dicho avance y con ello mantener el poder.

Considerar a la reforma como cambio que modifica las relaciones de poder, es ubicar al Estado en una interrelación entre lo macro y lo microsociológico; implica analizarlo en el contexto general en su relación con el contexto particular dentro de la esfera política. Bonal, apunta que “analizar el papel del Estado en la educación a partir de la formación de políticas y de las condicionantes que contextualizan sus procesos de aplicación” (Bonal, 1998, p. 186) facilita el estudio del cambio en los propios actores, en la modificación de sus relaciones y en la transformación que se produce dentro de la estructura de poder. En una situación de crisis, el Estado es el que define o redefine el papel que debe desempeñar la educación en la sociedad, regulando las funciones del sistema y de sus actores de acuerdo a ello.

Desde la perspectiva anterior, el significado de cambio permite delimitar la producción y la ruptura de relaciones sociales dentro del sistema educativo. Como señala Popkewitz, el cambio entendido de esta manera sobrepasa los límites de la reforma. No sólo refiere a la modificación y/o transformación de los programas de estudio, sino también al cambio en la relación que se establece entre los sujetos que participan en el proceso educativo; a la transformación de las relaciones de poder que tienen lugar al interior de la escuela.

En este sentido, las reformas educativas obedecen tanto a elementos internos como a elementos externos (nacionales e internacionales), vinculados al contexto actual del fenómeno llamado globalización. Así, responden a cambios ocurridos en el entorno escolar y a cambios estructurales determinados por las nuevas condiciones que se han generado en la sociedad. Si partimos de las condiciones sociales, económicas y políticas actuales, éstas se encuentran en un proceso de cambio permanente.

Las modificaciones y las reformas implementadas en la educación están ligadas a las transformaciones económicas, políticas y sociales. Esto es, no sólo obedecen a la situación coyuntural a la que debe responder cierta reforma sino también al proceso histórico que se ha ido gestando. En función de ello, hoy en día se exige estandarización en los contenidos y excelencia en los resultados.

Las transformaciones económicas se expresan en la demanda de una mano de obra polivalente y flexible; las transformaciones en el ámbito político, lo hacen en la exigencia de formación de ciudadanos en y para la democracia; mientras que las transformaciones sociales cada vez se encuentran menos ligadas a la solución real de las necesidades de la sociedad.

Retomando la perspectiva de Popkewitz (2000), como ya se mencionó, la reforma como cambio trasciende los límites de la reforma misma, vinculándose a las relaciones de poder que han dado forma a la estructura del sistema educativo, a la estructura en la cual éste se fundamenta; el poder se expresa a través de reglas y normas que orientan a dicho sistema. El sistema educativo puede ser entendido como un conjunto de instituciones que se relacionan entre sí conformando un todo. En este sentido, la visión y los objetivos establecidos en la reforma gobernarán a los individuos que participan en las instituciones, ya que en ella se definen lineamientos generales que no sólo pautan el conocimiento sino que además regulan la práctica social al interior de las escuelas en tanto establecen nuevas formas de organización educativa y administrativa para alcanzar los objetivos determinados por la política educativa.

La reforma no sólo busca el cambio dentro del ámbito educativo sino, sobre todo, la regulación de las relaciones de poder que se desarrollan al interior del sistema educativo, de acuerdo a las exigencias externas y a las necesidades del país. La regulación no es más que el ejercicio de control por parte de quien detenta el poder, quien debe imponerlo aunque no de forma coercitiva directa sino estableciendo normas y reglas que medien las relaciones al interior de la institución escolar y en el sistema educativo en su conjunto.

Al implementarse una reforma, particularmente dentro de la educación, en un nivel educativo específico, se modifica la forma de actuar y de pensar de los actores que participan en ese proceso. En este sentido, la forma de ver y de entender la realidad deben transformarse en función de los nuevos lineamientos; las reformas implican esa serie de cambios que buscan regular de una nueva forma el funcionamiento del subsistema (Viñao, 2002).

Ahora bien, la regulación social no sólo se da como control social, como ejercicio autoritario del poder. Hoy en día, la regulación social se da en función de la normatividad, a partir de la interiorización de las nuevas reglas, normas y pautas a seguir dentro del ámbito social por parte de los actores; en lo que respecta a la educación, esto se expresa en modificaciones curriculares y, fundamentalmente, en la relación entre el poder y el saber. Al respecto, cabe señalar que el cómo se enseña y cómo se aprende define la formación de los educandos. El poder se visualiza en la forma como modifica o afecta las relaciones sociales en función del espacio de la política, entendida ésta como la acción organizada de poder de grupos de la sociedad civil.

Según la opinión de Viñao (2002), otro aspecto importante de análisis lo constituye la consideración de si la reforma implica o implicará realmente una mejora o un progreso tanto para la población hacia la que va dirigida como para la solución de determinada problemática. Analizar los impactos, repercusiones y resultados de las reformas, resulta indispensable para establecer el éxito o el fracaso de dicha reforma.

En síntesis, en las reformas se expresa la lucha por el poder que tiene lugar entre los diferentes sectores y clases sociales, tanto nacionales como internacionales, pues el terreno de lucha también se ha globalizado. El Estado, como entidad creada para la organización política de la sociedad, gira en torno a una gobernanza mundial. Por ende, las políticas educativas que estructuran los cambios a través de las reformas también se han modificado en función de dicha gobernanza.

1.4. Organización del tiempo de trabajo en el aula y la escuela.

La reforma tiene como finalidad establecer las condiciones e implementar las acciones para llevar a cabo las modificaciones necesarias en el Sistema Educativo, y por lo tanto, para transformar a los actores que en él participan. De igual forma, indican Díaz e Inclán (2000), conlleva una intención “refundacional” y “reorganizacional”, en tanto implica instaurar nuevos mecanismos de regulación, como la Ley General de Educación, además de los acuerdos o alianzas entre los diferentes actores y organismos para transformar la realidad de este sistema.

Entre las modificaciones que proponen las reformas se incluye el cambio en la labor desempeñada por los maestros en el trabajo que realizan durante su jornada diaria. Por esta razón, en primer lugar resulta necesario definir de manera general qué es el trabajo;

El trabajo es un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza [...] Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos [...] Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza.[...] Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre (Marx, 1979, p. 216).

El trabajo es la actividad física y mental desarrollada por los seres humanos para producir los bienes necesarios para su reproducción material, es decir, para procurarse los satisfactores biológicos básicos; dentro del sistema capitalista es el medio y factor del capital, resultando básico para la producción.

Específicamente en el caso de los maestros, el trabajo se entiende como la actividad que desarrollan durante la jornada laboral para la que fueron contratados, a cambio de la cual reciben un salario. Durante el periodo de tiempo involucrado en dicha jornada, llevan a cabo actividades en dos espacios: dentro de la institución escolar y, de manera específica, dentro del aula; esto es, dividen

su trabajo entre ambos espacios. Por ello, es necesario examinar los cambios que han tenido lugar en la actividad que desarrollan concretamente dentro del aula y aquellos que afectan las actividades llevadas a cabo durante el periodo de tiempo que permanecen dentro de la institución escolar. La consideración de esta división del trabajo lleva al establecimiento de dos categorías de análisis: la primera, referida a la organización del trabajo dentro del aula y, la segunda, vinculada a la organización del trabajo dentro de la escuela.

Con el fin de analizar la organización del trabajo de los maestros dentro de la institución escolar, retomamos a Oliveira *et al.* (2004). Estos autores parten de una concepción económica del trabajo de los maestros, considerando que la organización de su trabajo refiere a la manera como se distribuyen las actividades y el tiempo; a cómo se opera la redistribución de las tareas y competencias, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otros aspectos inherentes al modo en que está organizado el trabajo.

De igual manera, estos autores definen la organización escolar como el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el aula. El término organización escolar hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales se estructura la enseñanza.

Implica siempre las formas específicas de interacción entre los siguientes elementos: los contenidos, su selección, ordenamiento, dosificación, secuenciación y en función de ellos la asignación de tiempos y espacios; la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente, las exigencias que establecen las normas y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación (Ibarrola, 1993, pp. 231-232).

Desde la perspectiva económica, el concepto de organización de la jornada laboral de los maestros se entiende en función de la división del trabajo y de la contratación de mano de obra por un salario determinado.

Abordar el trabajo de los maestros desde la perspectiva marxista y de la teoría crítica, implica analizarlo como un elemento central, como una actividad de los seres humanos a partir de la cual el hombre se relaciona con la naturaleza y con

otros sujetos, transformándola a través de su actividad, de una acción concreta, y apropiándose de los frutos de esa transformación en la acción misma. “El trabajo es, independientemente de todas las formaciones sociales, condición de la existencia humana, necesidad natural y eterna de mediar el metabolismo que se da entre el hombre y la naturaleza y por consiguiente de mediar la vida humana” (Marx, 1979, p. 53).

Ello implica reconocer al trabajo como un elemento que constituye y reconstituye a los sujetos y a la totalidad concreta, conformada por relaciones sociales que, en la sociedad capitalista, se expresan en vínculos de clase, en conflictos y diversidad de intereses, tanto individuales como colectivos. Se trata de un proceso en el que de manera continua se suceden cambios, producto tanto de la interacción de los sujetos entre sí, como del interior de los sujetos mismos; constituye una actividad en la que se ve reflejado el contexto social en que la misma se lleva a cabo. Ello se expresa de forma particular en su cotidianidad y, de manera general, como expresión del desarrollo de la sociedad en ese momento.

En términos marxistas, el trabajo llevado a cabo por el maestro significa que cotidianamente cristaliza su tarea en su jornada laboral a través del cumplimiento del programa curricular. Sin embargo, la actividad laboral del maestro representa en mayor medida una tarea cualitativa, en tanto constituye una acción que contribuye a modificar y transformar cotidianamente a la futura fuerza de trabajo que se incorporará al mercado. “La enseñanza es... fundamentalmente, un tipo de trabajo... un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras” (Hargreaves, 2003, p. 42).

Los maestros de educación básica, y particularmente los maestros de secundaria, son los encargados de consolidar los conocimientos mínimos básicos requeridos para que el estudiante posea los conocimientos de un trabajador social medio, esto es, que entienda instrucciones dadas en un lenguaje específico, que maneje una computadora, e incluso, que entienda y siga instrucciones en otro idioma. El trabajo calificado, más complejo, implica costos más altos para la formación del

educando; por tanto, conlleva mayor consumo de tiempo de trabajo; es el caso de la educación superior.

No debe confundirse escolaridad con calificación, aclaración pertinente de Labarca (1979, p. 35). Sobre todo en el caso de la educación secundaria, la calificación está constituida por los conocimientos y las destrezas necesarias para realizar determinadas formas de organización del trabajo, en tanto que la escolaridad significa leer, escribir, llevar a cabo operaciones matemáticas, entender algunos procesos de las ciencias naturales; tener competencias lectoras, capacidad para comprender, reflexionar e interesarse en textos escritos, entre otras características mínimas básicas requeridas por el mercado.

En el caso del Distrito Federal, la necesidad de mayor o menor número de maestros contratados en la educación secundaria pública, es definida por los gobiernos estatales y por el gobierno federal. El trabajo del maestro se organiza dentro del Sistema Educativo Nacional. Este sistema está conformado por el conjunto de instituciones de gobierno que, según el Artículo 3 constitucional se encargan de proveer la educación, cuya institución central es la Secretaría de Educación Pública, organismo encargado de estructurar la formación de maestros para garantizar la educación básica en México.

En lo que respecta a la educación básica y específicamente dentro de la educación pública, el Estado se ocupa de contratar a los maestros de educación secundaria y de asignar las funciones que deberán cumplir durante su jornada laboral; entre las funciones asignadas a los maestros se incluyen esencialmente la docencia, la tutoría, y todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo.

En la escuela, los maestros desarrollan su actividad laboral como profesionales, no como técnicos. En este sentido, se desempeñan como trabajadores profesionales especializados en alguna disciplina científica o técnica, que cuentan con un *saber hacer* concreto. Según Martínez (1998, p. 35), en este nivel al maestro se le pide “un saber en la acción y un saber para la acción”, es decir, no

se le pide que realice una reflexión o que imparta un saber que permita la transformación, no se le pide que elabore o que analice los elementos del plan curricular; solamente se lo contrata para que sea un ejecutor de cada uno de los objetivos y metas específicos del currículo.

En el nivel de secundaria el contexto social específico define la orientación que se imprime a la educación, existiendo una separación entre la concepción y la ejecución. Al respecto, cabe resaltar que se pide y se contrata a los maestros para que ejecuten. Dicha ejecución puede ser calificada por medio de instrumentos cuantitativos como son los exámenes nacionales e internacionales.

La formación de mano de obra polivalente y flexible que cuente con los mínimos requerimientos para saber hacer y adaptarse continuamente las exigencias del mercado, vuelve necesario que el trabajo realizado por los maestros sea vigilado, a fin de asegurar que cumpla con las condiciones y las determinaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas específicas del contexto actual.

En lo que respecta a la educación pública en particular, resulta necesario considerar la relación que se establece entre el Estado y los maestros; el primero responde cada vez más a la lógica de la racionalidad instrumental, reflejada en la política educativa y en las reformas constantes, las cuales se expresan en cambios curriculares permanentes, que deben realizarse durante un periodo de tiempo técnico-racional (Hargreaves, 2003) que exige resultados concretos y tangibles.

El currículo es el instrumento a partir del cual se organiza esta racionalidad instrumental, que establece la separación entre su concepción y su ejecución. En el currículo se definen, seleccionan y determinan los conocimientos y las destrezas que han de ser transmitidos dentro del aula, estableciéndose el tipo de conocimiento que será transmitido en función de los objetivos específicos señalados en la política educativa. Asimismo, la conformación de la estructura curricular delimita los niveles de control y de poder que se ejercen sobre el maestro. Por medio de este instrumento se establece la separación entre

conocimiento y ejecución; su elaboración involucra la delimitación de la selección, la organización y la definición de conocimientos y valores que serán transmitidos, propiciando el desarrollo de destrezas y habilidades. De esta forma el Estado es el que controla la organización escolar y de trabajo de los maestros. El qué, cómo y cuándo se enseña en este nivel educativo, se define a partir del documento prescriptivo, que establece cuáles son los niveles de aprendizaje que deberán alcanzar los alumnos.

Los maestros tienen poco margen de movilidad, siendo regulados por límites establecidos en el currículo, los cuales son cada vez más estrechos. La organización de la enseñanza y de la jornada de trabajo de los docentes en la escuela estará definida por los tiempos y los movimientos precisados por los constantes cambios curriculares, implementados a partir de las reformas. La modificación de los planes y programas de estudio en el aula y en la escuela, que exigen la realización de mayor número de actividades, así como resultados, evaluaciones, redistribución de tareas con preponderancia de lo administrativo sobre lo académico, se encuentra regida por el tiempo.

Según la opinión de Martínez (1998), a pesar de los límites y las restricciones es posible encontrar cierto grado de autonomía y tal vez de resistencia por parte de los maestros. En este sentido, el currículo oficial plantea la necesidad de realizar trabajo colegiado en los consejos técnicos, lo cual posibilita la discusión, el discernimiento o la intervención en los cambios, las modificaciones o adecuaciones que se realicen en torno a temas y aspectos específicos de los programas de las materias. Dicha autonomía implica considerar la formación ideológica, política y cultural —hasta regional en el caso de México— de los maestros, y puede dar lugar a una organización escolar y laboral diferente, en la que los maestros cuentan con la posibilidad de proponer adecuaciones acordes a la realidad social existente en el entorno en que se ubica el local escolar y a las necesidades de la población que atiende.

La organización escolar y la jornada laboral nos llevan a considerar la importancia de lo que Hargreaves denomina tiempo y Marx tiempo de trabajo en la labor de

los maestros. Durante su jornada laboral los profesores deben organizarse en dos momentos: dentro del aula y dentro de la escuela.

Organización del tiempo de trabajo en el aula y en la escuela (Esquema 1)



Elaboración propia.

Si bien estos momentos se presentan como discontinuos, implicando actividades separadas, ello no es así. La jornada laboral se conforma del mismo modo que los engranajes de una cadena. En este sentido, en uno de estos momentos el maestro debe cumplir con un número determinado de horas de enseñanza en un espacio definido –el aula— durante un tiempo específico, fijado por el horario asignado a cada una de las materias, el cual se encuentra acotado a un límite de tiempo específico correspondiente a los minutos asignados a cada materia. El segundo momento corresponde a las actividades que el maestro realiza dentro de la escuela; comprende el tiempo dedicado a otras actividades escolares: tutorías, asesorías, cuidado de grupos sin maestro, cuidado de los descansos, conversaciones con los padres de familia (que van más allá de las reuniones tradicionales e incluyen consultas regulares, asesorías personalizadas, consultas telefónicas, informes escritos), preparación de concursos y festivales, participación en reuniones del consejo técnico, planificación de la cooperativa escolar, organización y participación en comisiones que significan mayor papeleo burocrático, etcétera. De acuerdo a Hargreaves “el trabajo fuera del aula tiene consecuencias distintas para los profesores y para su eficacia, dependiendo de

cuál sea y cómo se organice” (Hargreaves, 2003, p. 43). El engranaje sigue funcionando, no se detiene; de su continuidad permanente depende el poder alcanzar las metas de la enseñanza y de la organización de la jornada laboral del maestro.

En este proceso de organización laboral, la variable que rige al maestro de mayor importante es el tiempo, “el profesor es construido o interpretado por el mismo... en el tiempo los profesores estructuran la naturaleza de su trabajo, al mismo tiempo que esa naturaleza les constriñe” (Hargreaves, 1992, p. 31). El tiempo como proceso dialéctico se objetiva y se niega a sí mismo para reconstruirse, para transformarse en un elemento nuevo que se reconstruye nuevamente; el engranaje es constante.

El tiempo de trabajo del maestro

(Cuadro 1)

- ⇒ Ordena y delimita la naturaleza del trabajo.
- ⇒ Estructura la labor de enseñanza.
- ⇒ Resignifica su trabajo en el aula y la escuela.
- ⇒ Impide o facilita los cambios.
- ⇒ Es el núcleo del trabajo del maestro pero también de la política y las reformas.

Fuente: Hargreaves (1992: 31), *El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor*

A partir del tiempo, se objetiva el trabajo de los maestros dentro del aula. Dentro de los límites de tiempo establecidos se llevan a cabo el contenido, los objetivos y metas del currículo. Éste también es el espacio de lo subjetivo, de las emociones, de lo ideológico, de lo político, del ser humano que actúa, piensa, sueña, crea y recrea, sabe e ignora, se afirma y se niega (Freire, 2001, p. 17). Durante su actividad laboral, el maestro enseña y aprende. No sólo enseña contenidos pues los mismos han sido reelaborados de manera específica por las características particulares de cada maestro. Al mismo tiempo aprende, a partir de la

reelaboración contextual realizada por cada nueva generación de alumnos. Además, como dice Freire, se enseña y se aprende a partir de la crítica de los contenidos y del cuestionamiento de tales contenidos. La práctica educativa es una práctica social, no sólo es la aplicación de métodos o técnicas didácticas; la enseñanza como pedagogía, es práctica social.

En la organización del trabajo de los maestros el elemento central es el tiempo. El maestro se construye y se reconstruye a partir de él; de acuerdo al tiempo objetiva y estructura su trabajo, el de la enseñanza. Si se modifica esta variable, se modifica la organización del trabajo del maestro. Según indica Hargreaves (2003, p. 44), el tiempo es propiedad y percepción del tiempo que debe dedicarse a una labor específica durante la actividad realizada; ésta puede causar gusto o disgusto, placer o insatisfacción, alegría o tristeza.

La percepción del tiempo se vincula al ámbito subjetivo, en tanto la propiedad del tiempo está ligada a la esencia misma del sistema capitalista, al tiempo de trabajo que necesariamente debe dedicarse a una actividad concreta, para la que fue estipulado. El maestro fue contratado para la enseñanza de una materia y área específica; durante este proceso el empleador desarrolló los componentes que permiten vigilar al maestro y corroborar que la actividad que tiene a su cargo se realice en el tiempo establecido; así, el empleador es propietario del tiempo de trabajo durante una jornada de trabajo específica que se realiza en el aula y en la escuela, dentro de la institución llamada escuela.

Hargreaves (2000) divide los tiempos en función de las diferentes facetas a partir de las cuales el profesor construye e interpreta el mundo social, complementando las dos dimensiones propuestas por Oliveira *et al.* (2004) en relación a la organización del trabajo del maestro.

Dimensiones del tiempo. Hargreaves

(Cuadro 2)

TIEMPO TÉCNICO-RACIONAL	TIEMPO MICROPOLÍTICO	TIEMPO FENOMENOLÓGICO	TIEMPO SOCIOPOLÍTICO
Tiempo Como variable objetiva, limitada, tangible, cuantificable.	Tiempo Como variable de trabajo en el aula. (núcleo central de la enseñanza).	Tiempo Subjetivo (resultado de la interacción humana, en épocas y contextos específicos).	Tiempo Aplicación de distintas formas para controlar el trabajo de los maestros por el ámbito administrativo para implementar el currículum.
Recurso escaso.	Variable que refleja el poder dentro de la escuela, en la asignación de: grupos, maestros materias, salones.	El tiempo es individual, depende de: proyectos, intereses.	a) Separación: entre el interés y la responsabilidad. Escisión de la administración y la enseñanza.
Racionalidad Instrumental (Rompimiento de fines-medios)	Desigualdad de horarios por importancia de áreas de conocimiento.	Depende del tipo de trabajo que se efectúa y el rol desempeñado en la sociedad.	b) Colonización: unión de la administración con la enseñanza.
Implementación	Tiempo ajeno al maestro.	Tiempo estructurado socialmente, monocronico y policronico.	
	Tiempo de existencia propia, independiente del maestro.	Monocronico: tareas asignadas, establecidas, "baja sensibilidad al contexto", control de la realización de tareas con el programa, evaluación y ajuste a los objetivos establecidos "prerrogativa de los poderosos".	
		Policronico: multiplicidad de tareas. Sensibilidad al contexto, interacción con las personas, "control de la descripción y evaluación de tareas".	

Fuente: Hargreaves, A. (2003: 119-141), *Profesorado, cultura y postmodernidad*

El establecimiento de estos parámetros permite interpretar y comprender la organización de las tareas de los maestros a partir de las políticas educativas. En este sentido, el mismo lleva a cabo actividades y tareas múltiples que pueden realizarse durante lo que se define como tiempo policrónico, que implica la

utilización de un solo tiempo para la ejecución de varias tareas asignadas desde el gobierno, las cuales se encuentran prescritas en los documentos oficiales e incluyen aquellas que se incorporan de acuerdo a las condiciones particulares de cada escuela.

Considerar el tiempo de organización del trabajo del maestro durante la jornada laboral como parte de un engranaje continuo, dentro de una visión general implica tener en cuenta dos momentos particulares: el tiempo dedicado al trabajo en el aula y el tiempo dedicado al trabajo en la escuela. El tiempo policrónico constituye un marco para el desarrollo de múltiples actividades que tienen un horario definido por la jerarquía y la estructura organizativa de la escuela, por el director o subdirector; en este caso, corresponde al horario de clase por materia durante un día, semana, mes, bimestre o bloque y anual, conforme al ciclo escolar.

1.4.1. Tiempo en el aula

Establecer las actividades en el aula más allá de la práctica docente entendida como la actividad pedagógica y didáctica, sujeta a la política educativa y, por ende, a la estructura institucional, requiere considerar el quehacer del maestro como un trabajo; implica ver a los maestros en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en un proceso dialéctico, en un contexto histórico concreto en el que se expresa su forma de entender el mundo, más allá de lo establecido por la reforma en turno.

Para los maestros el trabajo de enseñanza constituye una labor diaria. Ésta se ha modificado a lo largo de las últimas décadas. En este sentido, Hargreaves (2003, p. 143) señala “los programas prescritos, los currículos impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez” más a los docentes, exigiéndoles mejor desempeño. Sin embargo, en el aula se establece la relación entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ello involucra la interacción con los alumnos, los cuales son sujetos que desempeñan un papel en la sociedad. Los maestros tienen la responsabilidad de su formación a fin de que puedan desarrollarse de la mejor manera posible al salir de la escuela. Dicho

proceso implica reflexionar acerca de las actividades cotidianas que deben modificarse de acuerdo al contexto particular de cada local escolar, por lo que los maestros deben realizar un esfuerzo por conciliar lo establecido por el programa, sus metas y objetivos, con las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo se establece la reproducción institucional; también tiene lugar la reflexión continua respecto a sus acciones, a la relación socioeducativa cotidiana. Como apunta Elsie Rocwell, “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rocwell, 2005, p.16).

En la institución escolar, las relaciones de poder, de jerarquía, están claramente establecidas, expresándose desde el momento de contratación del maestro. Así, la normatividad institucional indica cuáles son los aspectos que deben enseñar, de qué manera deben formar a las estudiantes. Del mismo modo, en esta normatividad se estipula la aplicación de un tiempo micropolítico, a partir del cual a los maestros se les asignan horarios en función de la prioridad atribuida a las materias y a quién ostenta mayor jerarquía dentro de la estructura escolar.

De igual forma, dicha normatividad precisa de qué manera deben darse sus interacciones al interior de la escuela y del aula; al respecto, el tiempo destinado a cada actividad es definido de manera general por el programa, en el que se establece que en el espacio en el aula, el tiempo se divide en tiempo de: inicio, desarrollo y cierre. El tiempo se generaliza; es el tiempo técnico-racional, de medios y resultados; pero no implica, como señala Rockwell, la resignificación individual de cada actividad que los maestros realizan. Rafael Quiroz menciona, “En mayor o menor medida cada maestro, en la configuración de su estilo personal de hacer docencia, prioriza ciertas actividades a la vez que relega otras... algunos priorizan la organización grupal, otros la revisión de tareas y la evaluación, algunos más la explicación, la lectura en voz alta o el dictado” (Quiroz, 1992, p. 93). Según el maestro, la definición de cada actividad implica diferentes tiempos. El tiempo fenomenológico tiene que ver con la relación subjetiva que se

establece con los alumnos, y es percibido y estructurado a partir del tiempo sociopolítico, del contexto particular de la escuela y de los actores que intervienen en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la política educativa, las materias, en tanto objeto de trabajo del maestro, también son establecidas como una relación de poder a través de las reformas curriculares, que definen áreas o asignaturas, a partir de las cuales se transforma el contenido de cada materia y, por ende, los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos de los maestros.

Es necesario que, en una planeación anticipada, los maestros describan las actividades que llevarán a cabo o que cumplan con las actividades preestablecidas. La definición de cada tarea se realiza conforme el procedimiento establecido, de manera de abarcar un lapso de tiempo de 50 minutos en momentos reglamentados: pase de lista, repaso de la sesión anterior, explicación del nuevo tema, desarrollo de una actividad, evaluación de la actividad y cierre y conclusión de la sesión, todos ellos elementos invariantes de un proceso en permanente cambio.

En el aula no se puede hablar de un solo tiempo, sino de muchos tiempos que transcurren en un solo espacio. Allí, el maestro despliega todas las potencialidades que le han brindado su formación profesional, la experiencia, la resignificación de su trabajo cotidiano y su reflexión sobre el mismo. En este espacio, nuevamente se reproducen las relaciones de poder, ahora a través de la evaluación.

A través de la evaluación se valora la concreción de esas actividades, de la racionalidad instrumental (fines-medios), pero también la interrelación que se ha establecido entre los sujetos, las subjetividades que permean la relación socioeducativa, como se indica a continuación.

Organización del tiempo de trabajo en el aula.

(Esquema 2)

Tiempo policrónico		
Tres momentos en el tiempo de organización del trabajo para y en el aula		
Horario de clases	Distribución de actividades	Evaluación
(tiempo)	(tiempo)	(tiempo)
Antes	En el aula	Antes, durante y después

Fuente: Elaboración propia con datos de Hargreaves (2003)

Las actividades que deben ser desarrolladas en el aula son las acciones previstas en la planeación de los planes y programas en tiempos técnico-rationales durante el ciclo escolar: anual, bimestral, mensual semanal, diario. La redistribución de tareas y materias en función de las reformas en turno, exige del maestro la resignificación de su trabajo, lo cual da lugar a una nueva organización del trabajo que debe responder a los cambios implementados por las autoridades de la escuela y por la jerarquización de las materias establecida en la currícula.

Como menciona Quiroz (1992), la distribución del tiempo en el aula es definida por cada maestro en función de su individualidad (Hargreaves, 2003), de las características personales de cada maestro, de su conocimiento, experiencia, compromiso, habilidad, etcétera, aun cuando su trabajo sea regulado y controlado a partir de los documentos prescriptivos.

De acuerdo a lo que muestra el esquema 2, la distribución del tiempo para el trabajo dentro del aula comprende tres momentos, el último de los cuales corresponde a la actividad de evaluación, tarea y labor central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las funciones del maestro. La misma constituye un trabajo que da cuenta del ejercicio de la docencia del maestro, de la objetivación concreta del sujeto, y además, de aquellas actividades que controlan

y constriñen tal trabajo, readecuando las relaciones de poder al interior del aula y la escuela. Se trata de un instrumento regulador administrado por las autoridades en turno para controlar el trabajo docente.

La división del trabajo en el aula y en la escuela se distribuye de acuerdo a las políticas y reformas educativas establecidas en periodos determinados, de acuerdo al contexto de ciclos escolares específicos. Estas dimensiones son las que permiten interpretar y analizar los efectos de las medidas implementadas por el gobierno en el trabajo realizado por los maestros en los espacios señalados.

Capítulo II. Globalización y políticas educativas.

Durante las últimas décadas, los cambios ocurridos a nivel mundial como consecuencia del fenómeno llamado globalización, han afectado el contexto social, económico, político y cultural en el que se han desarrollado las sociedades de los distintos países. Este fenómeno ha generado la concentración y la centralización de la riqueza, ha determinado la invención de diversos materiales, ha implicado el progreso en la generación de nuevas materias primas, al mismo tiempo que ha significado un desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación, a partir del cual se logró la desaparición de las barreras geográficas y del tiempo, estableciéndose la interacción sin limitaciones de idioma o espacio físico entre los seres humanos. Tales transformaciones forman parte del entorno histórico en que se circunscribe el objeto de estudio de esta investigación, dado que muchas de las propuestas que han propiciado estos cambios han sido generadas a partir del desarrollo de la ciencia y la tecnología. La escuela es el espacio en que se forma y capacita a la mano de obra que participa en este proceso. De ahí su importancia y la exigencia generalizada de la sociedad respecto a que su desarrollo se realice a la par de dichas transformaciones.

Este capítulo tiene como objetivo señalar brevemente algunas de las características del fenómeno de la globalización que contribuyen a ubicar el objeto de estudio. En un primer apartado, se aborda a grandes rasgos qué se entiende por globalización, mientras que en el segundo, se plantea la vinculación existente entre este fenómeno y la política educativa.

2.1. Globalización

La globalización es un fenómeno presente desde hace varias décadas. A partir del mismo se han modificado tanto las relaciones sociales como la forma de producir y de distribuir las mercancías, así como la manera en que se ha organizado políticamente la sociedad en correspondencia con tales cambios. De acuerdo a Ferrer (1996), el sistema global se constituyó a partir de la última década del siglo xv, cuando se produjo el descubrimiento de América como parte

del desarrollo del modo de producción capitalista que requería nuevos mercados, mercancías y materias primas en forma constante. Según Marx, esta situación se convirtió en una tendencia del modo de producción capitalista desde la Revolución Industrial; así, la expansión del mercado definió desde entonces las características de las sociedades en el mundo. Al respecto anotó, “el mercado mundial aceleró prodigiosamente el desarrollo del comercio de la navegación y de los medios de transporte por tierra”; de igual manera, estos cambios se acompañaron de transformaciones políticas por la lucha de clase hegemónica en el poder que, después del establecimiento de la gran industria y del mercado mundial, conquistó finalmente la hegemonía exclusiva del poder político en el Estado representativo moderno (Marx, 1978, pp. 112-113).

Las características desarrolladas por las sociedades bajo el modo de producción capitalista, han determinado de manera general el proceso social que ha tenido lugar hasta nuestra época. Sin embargo, es necesario analizar las características específicas y/o coyunturales que hoy en día se desarrollan de manera particular como producto de este fenómeno, las cuales dan cuenta de los diferentes momentos coyunturales de corto y mediano plazo. De acuerdo al tipo de análisis de estas características que asuma dicho proceso, algunos autores como Dietrich (1997), Ianni (1996), Torres (2006), Beck (1997), Sassen (2012), entre otros, consideran este fenómeno como parte de la transformación general iniciada desde la década de los sesenta, al finalizar la Guerra Fría, al implementarse el modelo económico keynesiano y al producirse la crisis económica mundial.

Durante el proceso de acumulación de capital, se produjo la transformación de los instrumentos y los medios de producción, con el fin de garantizar un aumento en la tasa de ganancia, cuyo sostenimiento está dado por el incremento constante del plusvalor relativo y por la obtención de plusvalor extraordinario. A partir de ello se mantiene la ventaja de los capitalistas en la competencia. Este proceso, que se reproduce de manera sistemática en la era de la globalización, es resultado de la revolución científico-tecnológica, y se encuentra cimentado en la microelectrónica, que sólo contribuyó a generar nuevas condiciones en el proceso de producción y

a establecer nuevas relaciones sociales. El surgimiento de las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación, modificó la base material de la sociedad. Según Castell, “el capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; descentralización e interconexión de las empresas, tanto internamente como en la relación con otras; un aumento del poder considerable del capital frente al trabajo...” (Castell, 1999, p. 27).

Retomando a Beck (1998), la globalización también puede ser identificada como el proceso a partir del cual los Estados nacionales se entremezclan e imbrican a partir de la participación de nuevos actores transnacionales que definen nuevas perspectivas de poder, de orientación y de identidad a nivel mundial; asimismo, el fenómeno puede caracterizarse como una nueva etapa de la acumulación de capital que tiene lugar en el sistema capitalista. Se trata de un proceso que funciona en diferentes niveles dentro de un mismo país dependiendo de sus características, durante el cual estos aspectos se interrelacionan con los cambios que ocurren a nivel mundial.

Dale y Robertson (2002), señalan que en el proceso de globalización participan sujetos que le imprimen características específicas. Actualmente, a diferencia de otras épocas, los organismos internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las corporaciones transnacionales, las instituciones financieras multilaterales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), que regula los bienes y servicios sujetos a propiedad intelectual -Trade-Related aspects of Intellectual Property” (TRIPS)-,² son las entidades que estandarizan y reglamentan a nivel mundial las condiciones en que deben circular las mercancías. Su objetivo es facilitar las relaciones comerciales entre los países miembros, de manera de garantizar la continua circulación de mercancías a nivel global y de legitimar la reproducción eterna del modo de producción capitalista. A

² Análisis económico del Sector Farmacéutico: Efecto de los TRIPS en la difusión de la innovación farmacéutica en países en vías de desarrollo. eprints.ucm.es

nivel mundial, cada uno de estos organismos define y regula diferentes aspectos: económicos, financieros, educativos, etcétera.

El fenómeno de la globalización ha determinado el rompimiento de lo nacional y la transformación de lo local, modificando el carácter del Estado-nación, de la soberanía y de las características culturales que dieron identidad a los países como naciones. Ello ha implicado la apertura de una brecha en la cual se da la interrelación entre lo nacional y lo internacional. Como señala Beck, cada suceso, descubrimiento, invención, catástrofe o colapso, se imbrica con los demás, afectando a todo el orbe. La globalización ha dado lugar a la creación de nuevos vínculos sociales, comerciales, financieros y culturales; el concepto de transnacionalidad³ se aplica a las nuevas relaciones entre medios de consumo, de capital, de trabajo e incluso a nivel de la educación. Como consecuencia de la transnacionalidad nuevos actores -empresas nacionales, organismos multilaterales-, desempeñan un papel determinante en la política, a la vez que en el ámbito político local tiene lugar la intromisión directa de los empresarios. Beck se refiere a la globalización considerándola

[...] un proceso (antiguamente se habría dicho: como una dialéctica) que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas [...] cuyos parámetros serían los siguientes: 1) un mayor espacio; 2) la estabilidad en el tiempo y 3) la densidad (social) de los entramados, las interconexiones y las corrientes icónicas transnacionales” (Beck, 1998, p. 30).

La globalización sustituyó el fordismo por la automatización flexible y el toyotismo, cuya concepción es la de “justo a tiempo, calidad total” e involucra el uso de nuevos materiales –cerámica, silicón, coltán⁴ y fibra óptica, entre otros materiales. Ello ha permitido la creación de una nueva estructura que posibilitó el aumento del

³ Transnacional, “significa el surgimiento de formas de vida y acción cuya lógica interna se explica a partir de la capacidad inventiva con la que los hombres crean y mantienen mundos de vida social y relaciones de intercambio -sin mediar distancias-” (Beck, 1998, p. 57).

⁴ Se trata de un mineral utilizado para fabricar componentes claves de los dispositivos electrónicos portátiles. Su principal productor es la República del Congo.www.mundodigital.net (Consultado el 300514).

número de mercancías producidas. Esencialmente, esta organización establecida por las tecnologías y el conocimiento ha dado paso a lo que Castells (1999) denomina capitalismo informacional. Según Torres

[...] conceptualiza los cambios que se están produciendo como el surgimiento del capitalismo cibernético o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas (Torres, 2007, p. 16).

Esta estructura se hizo extensiva a todas las etapas y factores que intervienen en la producción, en particular, a la mano de obra. Debido a que gracias a la tecnología de la comunicación se redujeron las distancias entre los países y las personas, se ha vuelto posible coordinar “el tiempo” de las personas y, por ende, de sus actividades, tanto económicas como sociales; el tiempo se universalizó.

Este fenómeno no se dio de manera homogénea (Ianni, 1998; Sassen, 2012). Tuvo lugar de modo diferenciado al interior de cada país y de forma desigual a nivel mundial. Así, en muchos países sólo se crearon ciudades globales, tendiéndose redes y entidades transfronterizas que conectan múltiples procesos y actores locales o nacionales dentro de ellas. Ello ha generado y profundizado la desigualdad entre ciudad y campo. Al interior de las ciudades crecieron los cinturones de miseria que exacerbaban los conflictos sociales. Por otra parte, a nivel mundial se produjeron cambios que aumentaron la interdependencia creciente entre las economías de los países. Esto determinó la subordinación de los países tercermundistas a aquellos del primer mundo a través del proceso de producción mundial, cuyos corolarios fueron la desnacionalización y la desregulación del Estado en la economía. La reproducción de este proceso en todos los rincones del mundo y el establecimiento de nuevas condiciones tanto en el proceso de producción a nivel mundial como en la nueva división internacional

del trabajo, estuvo dirigida a mantener el modo de producción capitalista, generando una nueva fase de acumulación del capital.

A fin de mostrar ejemplos concretos en los que se ve reflejado este fenómeno, en el terreno económico se puede hacer referencia a dos industrias importantes, en las que resultan evidentes los cambios constantes que, como resultado del desarrollo científico y tecnológico, tienen lugar en el proceso de producción. La primera de ellas, es la industria electrónica y de microprocesadores, a nivel de la cual se transitó desde la computadora personal hacia la *tablet* multitarea, que incluye cámara de fotos, video, teléfono, *android*, etcétera. El segundo caso corresponde a la industria farmacéutica, en la que se transitó desde la tercera generación de antibióticos, como las cefalosporinas de cuarta generación, hacia la nanotecnología en la medicina, lo cual no sólo incide en el tratamiento de las enfermedades, pues la introducción de una nueva generación de medicamentos también fomenta la competencia en torno al precio de los mismos. De manera que, en estas dos ramas de la industria se observan cambios vertiginosos en los insumos, en las propiedades de las mercancías y en las formas utilizadas para distribuir las.

Los ejemplos anteriores pueden observarse a nivel mundial, tratándose de empresas transnacionales que operan y compiten a nivel internacional. Como señaló Marx, es precisamente este proceso económico el que dio un carácter *cosmopolita a la producción*, es decir, el que le imprimió su carácter global, a partir del cual no sólo se ha modificado el aspecto económico, sino sobre todo, las relaciones sociales y culturales entre los sujetos y clases sociales.

La tecnificación de las relaciones en todos los niveles, se universaliza [...] se generaliza la racionalidad formal y real inherente al modo de operación del mercado, de la empresa, del aparato estatal, del capital, de la administración de las cosas, gentes e ideas, todo codificado en el principio del derecho [...] todos los valores y acciones están constituidos en el ámbito del mercado [...] es el reino de la racionalidad instrumental, en el que el individuo se revela adjetivo, subalterno (Ianni, 1996, p. 9).

A nivel mundial se estableció como forma y organización del trabajo la productividad sin fronteras; la racionalidad cultural se fundamenta en la lógica del mercado (Ratinoff, 1994); la racionalidad instrumental va más allá de las relaciones entre precios y cantidades entre individuos e implica la búsqueda del mejor costo de oportunidad. Todo esto significa el establecimiento de reglas, de leyes, de normas y de un marco jurídico que crea las condiciones para la obtención de los resultados esperados en función del mercado.

El fenómeno de la globalización dio inicio al proceso de flexibilidad y polivalencia de la mano de obra, el cual requería la transformación de las características de la misma. En lo que respecta a los países del llamado tercer mundo, desapareció la ventaja comparativa que representaba el excedente de la población. De acuerdo a la opinión de Bensusán, en estos países se transitó de la flexibilidad a la “flexi precariedad”, esto es, flexibilidad extrema con precariedad, mientras que en los países desarrollados, como Dinamarca, la flexibilidad se transformó en “flexi seguridad”, es decir, flexibilidad con seguridad.

En un primer momento, la globalización trajo consigo cierto impacto económico, Sin embargo, después de haber transcurrido 40 años de estar viviendo este proceso, las transformaciones para hacer posible la continuidad de este modelo de acumulación capitalista están centradas en la salida de lo político; la regulación de las relaciones sociales debe ser apoyada por un marco jurídico, formal o de reglas de juego informales (Villarreal, 2006), que permita operar sin problemas tanto al sistema como a los jefes económicos. Ello es asegurado por los organismos multilaterales, internacionales y las empresas multinacionales.

El ajuste neoliberal no es sólo de naturaleza económica, sino que implica una redefinición global del campo político-institucional y de las relaciones sociales del capitalismo contemporáneo. En este sentido, la construcción de un nuevo modelo de acumulación implica la restricción progresiva de los derechos de la ciudadanía, el cuestionamiento y reducción del espacio público y la mercantilización generalizada de la vida social. Un nuevo modelo de acumulación donde la política social se define en reducidos márgenes de un neo-asistencialismo que transforma a los pobres en

clientes de una serie de acciones focalizadas, complementadas por el desarrollo y estímulo oficial a iniciativas filantrópicas llevadas a cabo por ciertas agencias de la sociedad civil (empresas, iglesias, ONG, asociaciones voluntarias) (Gentili, 2001).

La reorganización que se ha producido en el mundo como consecuencia de la globalización, en un primer momento necesariamente nos lleva al terreno económico. La reorganización política de las sociedades se puede constatar a nivel geopolítico, en los grandes bloques de países que se han conformado durante los últimos tiempos, por ejemplo la Unión Europea. Los mismos han obligado a la sociedad de cada uno de los países que los integran a transformar su forma de organización para la producción, debiendo modificar tanto la estructura social que había prevalecido desde la Segunda Guerra Mundial como su cultura. Los efectos de tales medidas han sido ampliamente difundidos: crisis en Grecia, España, Italia y Francia, entre otros países.

En lo que respecta a los países de América Latina, que desde el punto de vista geopolítico se ubican en el bloque continental de Estados Unidos, y en general para los países del Tercer Mundo, la estrategia económica y política seguida durante las últimas décadas se vincula al documento conocido como *Consenso de Washington*. En éste se plantearon de manera general los lineamientos a partir de los cuales las políticas públicas impulsadas por los Estados nacionales se transformaron paulatinamente para modificar las condiciones políticas, económicas y sociales, ajustándolas a los requerimientos de las políticas hegemónicas dominantes.

Los ejes generales de este tratado son los siguientes:

- 1) Disciplina presupuestaria.
- 2) Cambios en las prioridades del gasto público.
- 3) Reforma fiscal.
- 4) Los tipos de interés.
- 5) El tipo de cambio.
- 6) Liberalización comercial.
- 7) Política de apertura respecto a la inversión extranjera directa.
- 8) Política de privatizaciones.

- 9) Política desreguladora
- 10) Derechos de propiedad.⁵

Cada uno de estos ejes afectó la organización social, al determinar una nueva forma de las relaciones económicas y políticas al interior de los países. De acuerdo a lo señalado por Casilda (2004) se propicia el predominio de los derechos individuales frente a los derechos colectivos. De igual forma, en tanto se definen orientaciones regionales se promueven mejores condiciones para el desarrollo de las empresas, el objetivo central del modelo neoliberal. La liberalización comercial, el tipo de cambio, la inversión extranjera, los derechos de propiedad, representan medidas que abren las fronteras, propiciando el proceso de creación de bloques comerciales con el predominio de Estados Unidos; se liberaliza el mercado interno y se flexibilizan las normas, leyes y reglamentos que regulan a las grandes empresas transnacionales. Tal política desreguladora es aplicada en todos los ámbitos; el consenso sirve como argumento para fundamentar la privatización y la disminución de la participación del Estado en la economía. “El objetivo del cambio estructural es pasar de una economía estatista cerrada y sobrerregulada, a una economía privatizada de mercado libre a la competencia internacional” (Villarreal, 2000, p.121).

Las reformas se convirtieron en uno de los instrumentos centrales de las políticas de gobierno y de Estado, volviéndose el medio para regular las relaciones sociales de manera permanente. Asimismo, a través de éstas se implementan los cambios considerados necesarios en el corto, mediano y largo plazo por los gobiernos en turno de cada uno de los países. De esta manera, a partir de estos lineamientos se reorganizó el ámbito económico, generando, por un lado, mayor concentración y centralización de capital, y por el otro, pauperización y empobrecimiento de miles de personas, profundizando con ello la extrema pobreza.

⁵ <http://www.conocimientosweb.net>

En este contexto de cambios permanentes, el gobierno no quedó exento de ser transformado. Por el contrario, la forma de gobernar y la gobernabilidad características del modelo anterior dejaron de corresponderse con los cambios ocurridos. Después de las crisis económicas y de las repercusiones que éstas tuvieron en los ámbitos político y social, la necesidad de transformar el gobierno se hizo inminente. Al respecto Aguilar (2010), da cuenta de la discusión a partir de la cual el proceso de la gobernabilidad que recaía en el gobernante es cuestionado.

En cuestiones de gobierno el problema cognitivo y práctico se ha desplazado del sujeto/ la institución gobierno hacia el proceso de gobierno, la gobernación, la gobernanza, que incluye como componentes esenciales las instituciones públicas, las finanzas públicas, el análisis de las políticas públicas, la administración pública y las prácticas políticas de relación del Ejecutivo con los poderes públicos, los sectores ciudadanos. [...] El nuevo planteamiento centrado en el proceso de gobernar más que en el gobernante...” (Aguilar, 2010, p. 8).

Como señala Beck, con la globalización el centro de la gobernabilidad, su sustento jurídico, su legitimidad, se traslada al terreno económico, de acuerdo a las nuevas relaciones económicas y políticas, que se entremezclan e imbrican. Las relaciones externas entre organizaciones, producto de la expansión comercial, abrieron paso al “gobierno interorganizacional”, que necesitaba la agilización de las relaciones comerciales como también la necesitaban los tratados comerciales o la imponían las exigencias de la OMC. Asimismo, la creciente participación de organismos civiles y políticos que demandaban participación en la operación de los lineamientos de las políticas públicas, y la exigencia de las empresas transnacionales y de los organismos multilaterales en torno al hecho de que se modificaran las reglas y las leyes, requería una nueva organización de la administración pública con elementos técnicos, políticos y jurídicos, como lo subrayan Aguilar y Villarreal.

La gobernabilidad requerida por los cambios que se produjeron como consecuencia de la globalización, no está centrada en la vieja concepción de que ésta solo depende del gobierno, idea que se modificó. En este sentido, la

gobernanza es una propuesta de cambio, en tanto se hacía necesario recomponer las acciones intergubernamentales para modificar el comportamiento gubernamental, de manera que los nuevos actores, tanto económicos como sociales, fueran partícipes de las acciones de gobierno (Aguilar, 2010, p. 28).

La gobernanza se utiliza ahora con frecuencia para indicar una nueva forma de gobernar que es diferente del modelo de control jerárquico, un modo más cooperativo en que los actores estatales participan en redes mixtas público-privadas. La gobernanza se caracteriza por adoptar una perspectiva más cooperativa y consensual que la que se había dado en los modelos tradicionales de gobernar (Cerrillo, 2005, p. 10).

Este concepto es de utilidad como instrumento para conceptualizar los problemas y las oportunidades y contextos en la frontera entre lo social y lo político [...] la frontera entre el Estado, el mercado y la sociedad civil [...] se centra en las interacciones que ocurren en los sistemas sociales (Kooiman, 2003, p. 78).

Sin lugar a dudas, para los nuevos actores relevantes en este proceso fue necesario establecer una nueva regulación de las relaciones sociales en las que debían intervenir. Ahora bien, la gobernanza significa, además, aceptar que los cambios en la gobernabilidad se producen de manera constante. Por tanto, a medida que la sociedad se transforma, tendrá que transformarse y reorganizarse el gobierno, a fin de lograr una organización más eficiente, que dé la posibilidad de que estos nuevos representantes actúen sin límites ni restricciones, imponiendo con ello su nueva hegemonía de clase.

Al respecto, es importante considerar la postura de algunos de estos organismos, como la OCDE, ya que los países miembros de este organismo deben acatar su reglamentación, particularmente aquella que tiene que ver con el establecimiento de una forma de gobierno diferente. Tanto este organismo como el Banco Mundial han centrado su proceso de gestión en la modificación de las leyes y los reglamentos jurídicos, dando paso a las nuevas orientaciones económicas, políticas y sociales propiciadas por estos organismos.

La recomendación sobre Política y Gobernanza Regulatoria del Consejo de la OCDE, que desde la crisis constituye la primera declaración internacional integral sobre la política regulatoria, considera la necesidad de cambiar la regulación de las relaciones económicas.

- ⇒ Brinda a los gobiernos una guía clara y oportuna acerca de los principios, mecanismos e instituciones que se necesitan para mejorar el diseño, la aplicación y la revisión de los marcos regulatorios, con una orientación hacia los estándares más elevados;
- ⇒ Asesora a los gobiernos en cuanto al uso efectivo de la regulación para obtener mejores resultados sociales, ambientales y económicos; y
- ⇒ Hace un llamado para adoptar un enfoque de gobierno completo al abordar la reforma regulatoria, poniendo énfasis en la importancia de la consulta, la coordinación, la comunicación y la cooperación para afrontar los desafíos que implica la interconectividad de los sectores y las economías (OCDE, 2012).

Las diferentes formas de gobernanza utilizadas para designar las nuevas formas de gobierno en diferentes países, constituyen una de las características del ámbito político que se ha desarrollado con el fenómeno de la globalización. Según lo señalado por Villarreal y Aguilar, hoy en día dentro de las instituciones la regulación de las relaciones sociales y políticas de acuerdo al funcionamiento del mercado, se ha convertido en un imperativo para la permanencia del modo de producción capitalista.

Paralelamente a lo anterior se ha desarrollado otro tipo de gobernanza, surgida de los movimientos sociales, de las redes sociales, de los sujetos y actores no reconocidos en este proceso de cambio, quienes han avanzado a partir de una postura contrahegemónica. Cabe señalar que no se considera a la gobernanza en el sentido neoclásico o neoinstitucionalista, sino que se la entiende como una “matriz de gobernanza”. En este sentido, la nueva forma de gobernar se concibe como un proceso incluyente, en el que los organismos originados en las redes sociales de las organizaciones civiles y los Foros Sociales Mundiales, que son expresión de una sociedad contrahegemónica, *“buscan sustituir las leyes*

existentes favorables a las empresas con marcos jurídicos cosmopolitas..." (Souza y Rodríguez, 2007, p. 17). El cosmopolitismo expresa la resistencia o contrahegemonía de los ciudadanos del mundo, quienes están construyendo redes cuyo objetivo es modificar el contrato social que ha ido estableciendo el neoliberalismo a nivel mundial: los cambios se manifiestan a favor de la humanidad y no del mercado. En la gobernanza éstos se van construyendo en la cotidianidad, en la luchando por la conquista de espacios dentro de la estructura política.

La globalización no sólo ha creado consumidores; también ha generado redes que trascienden a los mismos, redes de seres humanos y no de cosas, que sostienen que esta nueva forma de gobierno debe centrarse en la lucha contra la exclusión social, en una "redistribución de los recursos simbólicos, culturales, políticos, sociales y materiales [...] redistribución que se apoya en los principios de igualdad y reconocimiento de la diferencia" (Souza y Rodríguez, 2007, p.31).

En tanto nueva forma de acumulación, la globalización ha creado enormes brechas entre las clases sociales. Sin embargo, según lo mencionado por autores como Souza (2007), Hirtt (2001), Torres (2007), entre otros, también ha propiciado el surgimiento de las condiciones necesarias para establecer otra forma de organización política y social, que debe expresarse en la realización del mayor número de foros posible para avanzar hacia la construcción de una sociedad más humanizada.

La gobernanza como una nueva forma de organización dentro del ámbito político, puede considerarse desde las dos perspectivas mencionadas. Por un lado, como cambio del contrato social, de las leyes, reglas y normas en función del ordenamiento y de las necesidades de las fuerzas económicas representadas esencialmente por las grandes empresas transnacionales y los organismos multilaterales; y, por otro lado, como un fenómeno de organización social contrario a la hegemonía neoliberal, como contrahegemonía surgida de los movimientos y de las redes sociales surgidas en la sociedad civil como consecuencia de los cambios producidos por la globalización.

En ambos casos, la gobernanza implica una nueva forma de organización política. Su planteamiento significa fundamentalmente reorganizar el ámbito de lo político para que se actúe en correspondencia con las nuevas relaciones sociales, de tal manera que las nuevas formas de organización social o los nuevos actores surgidos de este proceso sean incorporados. La gobernanza puede traspasar las decisiones unilaterales de actores como las empresas o los organismos multilaterales, al considerar posturas que no están en contra del mercado, pero abogan por alternativas empresariales que coadyuvan al medio ambiente y mejoran la condición de vida de los trabajadores, realizando propuestas de desarrollo sustentable que en buena medida alivian la situación de pobreza de una enorme cantidad de personas.

Así, desde diferentes perspectivas esta nueva gobernanza se presenta como una alternativa de gobierno en la globalización y como tal debe ser considerada dentro del ámbito educativo y de la política educativa, dado que este espacio pertenece al terreno público, comprendiendo, por tanto al Estado y al gobierno.

Se presenta una contradicción entre quienes pueden participar en el proceso de cambio globalizador y lo hacen, y quienes –la mayoría de la población del mundo– son excluidos de este proceso. Por un lado, las alternativas propuestas por las corrientes neoinstitucionalistas proclaman que las políticas públicas son los elementos centrales de una nueva forma de gobernabilidad, como opción a la política despiadada del modelo neoliberal, de la globalización. Por el otro lado, las nuevas formas de organización que están surgiendo o los nuevos movimientos como el Foro Social Mundial, reconocen que las enormes brechas de conocimiento, de información, de distribución de recursos en el mundo, son cada vez mayores y dan lugar a problemas cada vez más complejos y difíciles de resolver. En el primer caso, las clases sociales que se expresan a través del Consenso de Washington, de los organismos multilaterales, de las empresas transnacionales, etcétera, están interesadas en la implementación de una nueva regulación que permita impulsar de mejor forma el proceso de acumulación actual. En relación a la segunda postura, los intelectuales, las organizaciones no

gubernamentales, los movimientos y las organizaciones sociales, buscan generar consensos que permitan desarrollar un tipo de sociedad más humanizado y consciente de la relación con la naturaleza. Sin embargo, en ambos casos quienes toman las decisiones son los sectores, las clases y los actores que tienen la posibilidad de establecer la lucha en el ámbito del poder, del espacio político, es decir, en el terreno del Estado.

Los miles de millones de personas que no están representados en estos sectores y clases sociales, están muy alejados de la esfera del poder. En este sentido, cada vez son más y más personas en el mundo las que representan a la mayoría de la población del orbe que carece de la posibilidad de participar en los cambios generados por el proceso globalizador a nivel mundial; ninguna de las dos alternativas de gobernanza las ha incluido para que puedan contar con la posibilidad de participar en este tipo de cambio político, lo que ha abierto una brecha cada vez mayor entre las clases sociales.

Las crisis económicas, la extrema pobreza, la miseria y la pauperización de grandes poblaciones, así como el surgimiento de movimientos sociales, generados por las nuevas formas de gobierno propiciadas por los actores multinacionales e internacionales, además del dominio de los mercados por parte de las grandes empresas transnacionales conjuntamente con las clases sociales hegemónicas de cada país, han creado contradicciones y problemas difíciles de resolver sólo con medidas en torno a una nueva gobernanza. Sin embargo, en el primer cuarto del siglo XXI éstas representan caminos que deberán construirse para avanzar en la organización de la sociedad civil, conformando organizaciones que incluyan a esos miles de millones de pobres de todo el mundo, de manera que su voz pueda ser escuchada. En este sentido, la educación tiene la posibilidad de jugar el papel de ser el medio que permita avanzar en la conformación de una sociedad más humanizada, en una lógica diferente de la del modelo neoliberal, en la que el sujeto se reconozca en otro sujeto, como ser humano, como personas con los mismos derechos.

2.2. Globalización y políticas educativas.

Desde la década de los sesenta, se modificó la orientación de la educación, a partir de la aplicación del concepto del capital humano, el cual fue considerado desde la perspectiva económica solamente como inversión y como gasto. Para la década de los ochenta, la preocupación por la educación se centró solamente en el uso eficiente de los recursos. A partir de los años noventa, las reformas se convirtieron en el eje central del cambio y, para el nuevo siglo, el cambio permanente es su principal foco de atención. Durante todo este periodo la educación se fue modificando, transitando de tener un carácter social a tener un carácter individual; desde el predominio del ámbito público al privilegio del ámbito privado; de tener un objetivo social a tener un objetivo que prioriza el mercado y la competencia.

Los cambios ocurridos en el orbe han trastocado todos los ámbitos de las sociedades del mundo, uno de los cuales es el ámbito educativo. La globalización asignó un papel preponderante al mismo. Según la opinión de Rivero (1999, p. 61) este papel es el de contribuir a la superación de la pobreza como factor de ingreso, ya que de los activos productivos (tierra cultivable, capital financiero, patentes tecnológicas, etcétera) es el menos difícil de redistribuir.

Ello ha implicado subordinar la educación a las necesidades económicas, de tal forma que el aprendizaje está centrado en conocimientos útiles para la vida y para el trabajo. Las expectativas generadas por dicha situación obedecen a los lineamientos de diferentes organismos multilaterales, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de

cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Estas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables, capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos, debe contribuir a la constante expansión del saber [...] La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica, primaria y secundaria de primer ciclo, contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BM, 1995, p. 1).

El BM otorga préstamos a las diferentes naciones de la región en función de determinados criterios y de cláusulas de evaluación específicas que entran en la lógica de lo que Guillén (1990, p. 33) denomina modelo de acumulación por tributo. Éste consiste en el préstamo y el otorgamiento de crédito para el desarrollo económico en diferentes ámbitos; su consecuencia inmediata es el aumento de la deuda de estos países, a partir de lo cual se establece su mayor dependencia de estos organismos multilaterales bancarios que, a través del cobro de intereses obtienen un tributo cada vez más grande que la cantidad de riqueza generada, estableciéndose un ciclo sin fin. Para aumentar el PIB se requiere inversión, recursos que estos organismos proporcionan a cambio de aplicarles una tasa de interés y de establecer medidas específicas respecto a cómo utilizarlos; los países se comprometen a pagar estos intereses y a cumplir a cabalidad con las exigencias; producen y pagan su deuda a dichos organismos. El ciclo se repite; nuevamente se requiere más dinero para invertir en la producción, se incrementan los créditos y con ello los intereses; los países aumentan su deuda, producen nuevamente y vuelven a pagar, y así sucesivamente.

Para este organismo, la educación en tanto inversión es tratada de la misma forma que cualquier activo, aplicándosele el mismo procedimiento. Para los organismos multilaterales, invertir en educación significa que, a futuro, ello reeditará en la disminución de la pobreza, de acuerdo a lo establecido por la teoría del capital humano (Schultz). El desarrollo de habilidades y conocimientos esenciales durante el ciclo básico de la educación que incluye preescolar, primaria y secundaria, garantizará por sí mismo la obtención de mejores ingresos.

La educación debe responder a los nuevos requerimientos, lo que implica formar personas cuyos conocimientos puedan ser transformados permanentemente en función de las condiciones del mercado y de las empresas.

Al igual que el BM, el BID exige y plantea requisitos para el otorgamiento de créditos para la inversión en educación, partiendo de la misma lógica económica.

El Banco considerará solicitudes para el financiamiento de proyectos del sector de educación con el fin de promover una mejor integración de las actividades educativas dentro de la estrategia del desarrollo nacional de los países miembros. Los préstamos y la cooperación técnica del Banco para la educación tendrán los siguientes objetivos:

- Formación de recursos humanos para el desarrollo: contribuir a la formación de habilidades técnicas y científicas que permitan a las personas desempeñar con eficiencia las tareas ocupacionales de promoción y dirección requeridas para el desarrollo económico y social del país.
- Igualdad de oportunidades educacionales: facilitar los esfuerzos nacionales para introducir condiciones de equidad en el acceso a las oportunidades de educación para toda la población.
- Eficiencia de las inversiones en educación: estimular y apoyar los esfuerzos nacionales para la planificación racional de los sistemas educativos, y las reformas indispensables de contenido, métodos de enseñanza, organización y administración de los programas, instituciones y sistemas

con miras a lograr resultados más positivos dentro de las posibilidades financieras del país (BID).⁶

Los préstamos para el desarrollo educativo están condicionados a los objetivos establecidos por este organismo; en este sentido, las políticas educativas se regirán en función de las adecuaciones acordadas, por lo que la educación deberá orientarse hacia la formación de recursos humanos con fines productivos; en los objetivos, la planeación y la adecuación de los resultados, prevalece la racionalidad instrumental de medios-fines, situación que deberá verse reflejada en las reformas educativas dirigidas hacia los planes de estudio, los métodos de enseñanza y el personal encargado de proporcionar la enseñanza.

La OCDE por su parte, orienta las políticas educativas hacia el avance económico. Esta visión funciona como efecto multiplicador: a mayor educación más ingresos y mejor calidad de vida. Ello convierte a la educación en una herramienta “útil”, en tanto coadyuva al desarrollo individual de las personas; como señala Rivero, constituye un mecanismo de distribución de la riqueza. Sin embargo, dicha distribución representa un atributo individual, pues depende de que las personas alcancen mayores aptitudes y conocimientos vinculados al mercado de trabajo.

La educación desempeña un papel fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga. En el mismo tenor, los costos financieros y sociales de largo plazo del fracaso educativo son elevados. La gente sin las aptitudes para participar social y económicamente genera costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social.

Así que un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa (OCDE, 2007).

⁶ www.iadb.org Consultado el 270414

Al ser considerada como el factor central para la superación de la pobreza, la educación se fetichizó, imputándosele una de las consecuencias más graves de la crisis económica: el desempleo. Esta situación es atribuida a la falta de conocimientos y de capacitación, por lo que la culpable de la misma es la educación, que entonces asume ante la sociedad el papel que debería tener el empleador. La fetichización lleva a creer que, con niveles óptimos de calidad y de estandarización el empleo está garantizado; al respecto, Esteve, Franco y Vera indican que debido a la crisis económica se desviaron recursos en detrimento de la educación, a pesar de lo cual se exigió a cambio mayor eficiencia y eficacia, los pilares básicos de la llamada calidad educativa; “la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de la sociedad futura que aún no existe” (Esteve, Franco y Vera, 1995, p. 31).

La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula. A nivel individual, si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. Además, los conocimientos y las capacidades contribuyen a la posibilidad de cada persona de tener una familia saludable y educada y una vida cívica activa. A nivel social, existen investigaciones recientes que demuestran que el nivel de capacidades de la fuerza de trabajo —medido por el desempeño en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias— predice las tasas de crecimiento económico mucho mejor que los niveles promedio de escolarización (BM, 2012).

Las estrategias propuestas por los organismos multilaterales y las reuniones mundiales de educación plantean acciones dirigidas hacia una “sociedad futura”; realizan cambios en el mundo actual para una futura colectividad, no resuelven los problemas del pasado, los cuales, según Brunner (2009), son producto del desarrollo del sistema capitalista y dejaron a los países de América Latina y del

Tercer Mundo sumidos en una situación de dependencia. Ahora, los mismos deberán adaptarse a las nuevas reglas del mercado, al mundo de las nuevas tecnologías, a los significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. “América Latina se encuentra entre los problemas no resueltos del siglo xx y los retos emergentes que vienen del siglo xxi” (Brunner, 2000). Entre los retos que se plantean actualmente, se considera que ya no es necesario pasar años en la escuela y que lo importante es actuar de manera individual en dos sentidos: en la transformación constante de los aprendizajes y en alcanzar los estándares mundiales en cuanto a los contenidos.

Los sectores económicos exigieron la transformación del sistema educativo de acuerdo a los cambios continuos que fueron produciéndose en la tecnología. Por lo que, según esta lógica si los alumnos no logran obtener un empleo dentro el mercado de trabajo la culpa no es del mercado, ya que éste funciona como elemento seleccionador. Cada individuo tiene la libertad de competir por el puesto de trabajo; el problema es que el demandante no tiene los elementos, o la calificación, necesarios para obtener dicho puesto, pues su formación es deficiente. Esta lógica del modelo neoliberal condujo a los gobiernos a plantearse la necesidad de cambiar, reformar y transformar los sistemas educativos como única forma de garantizar que la educación se correspondiera con el proceso de globalización.

En tanto eje rector de la sociedad, el mercado se convirtió en el criterio central a partir del cual definir la racionalidad de toda conducta. Así, los sujetos se convierten en objetos intercambiables de acuerdo a las necesidades de la productividad sin fronteras; ésta estableció el tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de mercancías, es decir, el tiempo de trabajo mundial y las condiciones para el establecimiento de requerimientos como las destrezas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes globales, esto es, las capacidades básicas para la compra-venta de trabajo. De esta manera, quedaron definidos los factores que debían establecerse como prioritarios para la educación a nivel mundial y para las políticas educativas locales.

El modelo neoliberal transforma la educación de un bien público a un producto del mercado. Junto a ello, su sentido central se orienta al desarrollo de un sujeto básicamente económico. De este modo, las nuevas habilidades y competencias de desarrollo del sujeto se plantean sólo en la perspectiva del desempeño productivo.⁷

Un aspecto de la globalización y su relación con la educación apuntado por Dale y Robertson (2002), hace referencia a las transformaciones sufridas por la política educativa. En este sentido, ya no se decide a nivel nacional. La desaparición de las barreras espaciales y temporales se tradujo en la transfronterización y en la translocalización de dicha política, dando origen a una política educativa transnacional, que trasciende fronteras a partir de una nueva geolocalización de la toma de decisiones; de acuerdo a la división internacional del trabajo, en ciertas regiones geográficas, como América Latina, África y algunos países de Asia, se ha aplicado la decisión mundial relativa a la necesidad de que en todo el mundo se aplique la política educativa de obligatoriedad de la educación básica. En esta línea Dieterich (1995) agrega que el Banco Mundial ha impuesto como condición a la educación en la región, su transformación en función de los parámetros del modelo económico neoliberal, que proclama al mercado como el mejor espacio para que los individuos obtengan una educación acorde al desarrollo del país —y compitan por ella. Esta política educativa de eficiencia y eficacia de los recursos en aras de la calidad de la educación ha sido impuesta a todos los países de la región.

Como señala Hirtt (2001), la mundialización de las políticas educativas desde finales de los años ochenta, ha determinado que en sus sistemas educativos estos países sigan las mismas orientaciones seguidas por los países industrializados, las cuales han sido objeto de un sinnúmero de críticas y reformas:

- Descentralizaciones.

⁷ Tomado de: Internacional de la Educación para América Latina. Escuelas democráticas módulos 1 y 2. Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública. www.ei-ie-al.org. pdf (Consultado el 04/02/14)

- Desreglamentaciones.
- Autonomía creciente de los centros escolares.
- Reducción y desregulación de los programas.
- "Aproximación por las competencias".
- Disminución del número de horas de clase para el alumnado.
- Mecenazgo por parte del mundo empresarial.
- Introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Fomento de la enseñanza privada y de pago.

Podemos decir que estos elementos son comunes a todos los países; la política educativa es general y se aplica de manera específica en cada país y región, siendo promovida en gran medida por los empresarios y el Estado; según esta política, los conceptos utilizados en el mundo productivo son trasladados a la educación, como se ilustra en el siguiente cuadro:

Cambios en la empresa y sus equivalencias en la educación

(Esquema 3)

Educación	Empresa
Descentralización	Descentralización de las grandes corporaciones
Autonomía de los centros	Autonomía relativa de cada una de las fábricas
Flexibilidad en los programas	Flexibilidad organizativa acorde a los mercados
Calidad de los Centros Escolares	Calidad y cero errores en la mercancía
Evaluación nacional de la calidad de los centros escolares	Flexibilidad organizativa acorde al mercado
Libertad de elección de los centros de docentes	Estrategia de mejora productiva con los círculos de calidad

Fuente: Torres, Jurjo. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*

La sociedad se transformó y con ella la educación; los nuevos retos impuestos por el sistema productivo requerían trabajadores con nuevas características, alineados al mercado en general y, de manera específica, al nuevo mercado de

trabajo, el cual, ahora se dirige a fomentar el consumo. De esta manera, se aplica de manera directa el modelo económico de ser productor y consumidor, lo que ha determinado la mercantilización de la educación. Orientar la educación hacia el mercado significa considerar a productores y consumidores en la sociedad como si se tratara de un sistema de flujo continuo.

La triple mercantilización señala Hirtt (2001), se establece de la siguiente forma:

- a) Formando más adecuadamente al trabajador.
- b) Educando y estimulando al consumidor.
- c) Abriéndose él mismo a la conquista de los mercados.

Hoy como nunca resulta evidente la utilidad de la educación: aprendes y reaprendes en función de que te sirva para algo definido que luego puedas desechar; es la lógica del consumo. Si la educación es una mercancía que se usa y se desecha entonces puedes

Aprender
Desaprender y
Reaprender

} aprender para la vida con sentido flexible (Hirtt, 2001)

Los mencionados, son elementos que aparecen de manera permanente en las políticas educativas, estando cada vez más perfilados en las orientaciones y estrategias seguidas por las políticas educativas mundiales, como por ejemplo las del Banco Mundial.

Centrar la atención en el aprendizaje y las aptitudes

La educación tiene que ver con la adquisición de conocimientos y aptitudes; estas últimas incluyen competencias que hacen que las personas sean productivas y puedan conseguir empleo, y competencias personales que permiten gozar de vidas plenas y saludables. Las competencias básicas como leer y realizar operaciones

matemáticas, además de ser capaz de comunicarse, trabajar en equipo y resolver problemas, son necesarias para que las personas se desenvuelvan bien en sus hogares, sus comunidades y sus trabajos. En el mercado laboral también se valoran los conocimientos técnicos específicos de una ocupación a medida que cambian los mercados y las tecnologías, se vuelve imprescindible contar con la capacidad de adaptarse a esos cambios (BM).

En términos educativos, estos requerimientos se han traducido en el modelo pedagógico por competencias descrito por Perrenaud,⁸ que ha provocado que los cambios implementados requieran de un reajuste en la formación de los maestros y en los recursos pedagógicos y didácticos que éstos utilizan en el aula debido a que el paradigma en la enseñanza se ha modificado, orientándose hacia las competencias, centrándose en el aprendizaje más que en la enseñanza. “El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno una pedagogía diferenciada y los métodos activos” (Perrenaud). Para los maestros esta propuesta requiere:

1. Considerar los saberes como recursos para movilizar.
2. Trabajar regularmente a través de problemas.
3. Crear o utilizar otros medios de enseñanza.
4. Negociar y conducir proyectos con los alumnos.
5. Adoptar una planificación flexible e indicativa; improvisar.
6. Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.
7. Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo.
8. Dirigirse a una menor situación disciplinaria (p.4).

Dichas competencias, exigencias y requisitos, son definidos como “aprendizaje para la vida” y para lograr este objetivo requieren como corolario la calidad de la educación. Con ello, se persigue el propósito de disminuir la pobreza y alcanzar mayor equidad en términos de política educativa, utilizando la educación como mecanismo de redistribución. Sin embargo, no se considera ni se toma en cuenta la realidad diversa y heterogénea de cada uno de los países en que es aplicado este nuevo enfoque.

⁸ www.riic.unam.mx Consultado 020314

Después de la llamada década perdida, en América Latina se reactivaron los mecanismos que podrían dar impulso a la educación. Nuevamente, el componente elegido para ello fueron las reformas, es decir, los dispositivos que, al decir de Braslavsky (1995), posibilitaron el cambio de los sistemas educativos impulsado a nivel mundial. Dado que los recursos financieros eran cada vez más escasos, según el planteamiento del modelo neoliberal se hacía necesario optimizar los recursos y optar por el mejor costo de oportunidad. Ante estos lineamientos se implementaron una serie de políticas educativas destinadas a cumplir tales objetivos, esto es, en el ámbito educativo de América Latina comenzaron a incluirse términos como “calidad, eficiencia, pertinencia”, conceptos que situaron a las políticas educativas en otro terreno. La evaluación educativa se posicionó como el mejor instrumento para responder a tales requisitos y la única manera de garantizar que dicho instrumento se impusiera a todos los sistemas educativos fue la implementación de la reforma educativa. Según Braslavsky, tan sólo en la década de los noventa en muchos de los países de América latina, entre ellos México, se implementaron los siguientes cambios, como se muestra a continuación.

América Latina
Situación Normativa de la Educación Nacional

(Cuadro 3)

País	Norma general nacional analizada	Año de promulgación
Argentina	Ley federal de educación	1993
Bolivia	Ley de reforma educativa	1994
Colombia	Ley general de educación	1994
Costa rica	Ley nacional de educación	1957
Chile	Ley orgánica de constitución de la enseñanza	1991
Ecuador	Ley general de educación	1985
México	Ley general de educación	1993
Paraguay	Constitución nacional	1992
Perú	Ley general de educación	1982
República dominicana	Plan decenal de educación	1992
Uruguay	Ley de educación	1985

FUENTE: Braslavsky, C. (1995). *La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. Reforma de la educación secundaria.*

En la década de los noventa, el objetivo central de las reformas apuntó a la adecuación al proceso de globalización que se fue desarrollando a nivel mundial desde la década de los setenta. En este sentido, modificaron las características, habilidades, destrezas y conocimientos requeridos de la mano de obra, por lo que se hizo imperiosa la necesidad de transformar los sistemas educativos de América Latina. Las reformas se aplicaron a partir de la promulgación de leyes educativas que legalizaron la modificación de la organización escolar y

administrativa, así como los cambios curriculares. Es decir, las leyes educativas legitimaron las reformas afines al proceso de globalización, que exige que los sistemas escolares estén cada vez más vinculados a la producción, al trabajo y a las comunidades en las que están insertos; que requiere seres humanos que se aboquen a consumir y a producir lo que el sistema capitalista necesita, en el que prevalece el *homo economicus* sobre el *homo sociologicus* y *politicus*. De esta forma, se crearon seres humanos consumidores subsumidos en la dinámica de reproducción capitalista. Al respecto Jurjo Torres define,

El capitalismo de este fin de siglo pretende afianzarse como el único modelo posible de sociedad, de organización del trabajo de la producción y distribución como modo de vida [...] esta hegemonía de un mercado capitalista sin trabas está dando lugar, asimismo, a la construcción de un ser humano alienado y fragmentado.

El *homo sociologicus* está gobernado por normas y valores internalizados sin una plena conciencia de sus porqués; pero esta clase de persona tampoco siente que precise estos interrogantes para poder desempeñar un determinado rol en la sociedad. El sector social se caracteriza en sus conductas cotidianas por un ejercicio limitado de sus capacidades de reflexión y crítica; su preocupación es tratar de ser coherente con el rol que desempeña pero sin llegar a ponerlo en cuestión.

El *homo economicus* se significa por una racionalidad instrumental y por la búsqueda calculada de beneficios; que le satisfagan a sí mismo o a otras personas pero de manera calculada, sabiendo que él también va a obtener ventajas y beneficios.

El *homo politicus*, es presentado como algo desfasado, o con intereses peligrosos para la estabilidad social, sólo así el autoritarismo por el que la economía neoliberal rige la sociedad puede seguir adelante (Jurjo Torres, 2007: 23-25).

A partir de la instauración del modelo neoliberal a mediados de los años setenta a nivel mundial, y desde 1982 en México, en las reformas educativas ha prevalecido la lógica de la racionalidad instrumental; ello posibilitó que la reforma se convirtiera en uno de los mejores instrumentos para cambiar de manera permanente el ámbito educativo y los sectores que participan en él.

En 2001, a partir de un seminario, el BID definió algunos lineamientos para la educación secundaria, entre los que se incluyen los desafíos que debe enfrentar este nivel educativo.

Retos para la educación secundaria del BID en 2001.

- 1) Universalización.
- 2) Calidad.
- 3) Pertinencia.

La universalización se plantea a partir de considerar a la secundaria en dos momentos: el primero, como parte de la primaria del ciclo común básico, denominada “secundaria baja”, y el segundo o de “secundaria alta”, que forma parte de la educación media, considerada como educación preuniversitaria.

Elevar la calidad de la educación constituye un objetivo prioritario. De acuerdo al BID, es necesario alcanzar los estándares universales de aprendizaje medidos en los exámenes y quienes pueden lograr dicho objetivo son los maestros; por ello, se los debe capacitar, exigiéndoles que alcancen tales parámetros.

Para alcanzar las metas este organismo planteó la existencia de dos problemas que debían solucionarse; uno de ellos vinculado al tiempo, al número de horas dedicadas al aprendizaje, y el otro, relacionado con el uso y el aprendizaje de las nuevas tecnologías. En ambos casos, la responsabilidad recae sobre los maestros.

Finalmente, la educación secundaria debe ser pertinente en cuanto a la finalidad de formación de los estudiantes, pues deberá formar “ciudadanos sólidos, preparar estudiantes para el nivel superior y brindar educación relevante para el mundo del trabajo”.

En los países de América Latina existe un gran rezago en lo que respecta a la educación, un porcentaje alto de deserción y una brecha digital cada vez mayor,

entre otras problemáticas, realidad educativa a la que se le suma una educación por competencias, que requiere de una infraestructura amplia para ser implementada, y que obliga a alumnos y profesores a competir en los exámenes estandarizados en condiciones desiguales.

La reproducción intergeneracional de las desigualdades ya no ocurre tanto porque unos acceden y otros no a la educación formal, sino porque acceden todos o casi todos pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él. La falta de equidad de los sistemas educativos de la región se refleja, por ejemplo, en las brechas que se generan en términos de aprendizajes. La información sobre resultados académicos de países de la región es la que ofrece el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2009, llevada a cabo por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Esta medición evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, ciencias y matemáticas para una muestra de estudiantes de 15 años. En 2009, participaron nueve países de la región en el examen: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay [...] A excepción de Argentina, los países de América Latina que participaron en la medición de lectura de PISA 2000 y PISA 2009, mejoraron sus resultados de lectura. Chile y Perú fueron los que lo hicieron de manera más significativa (40 y 43 puntos respectivamente) en el mundo. Adicionalmente, en el caso de Chile, Perú, México y Brasil, sus mejores resultados en lectura se deben fundamentalmente a la reducción del porcentaje de estudiantes en los niveles deficitarios de aprendizaje. Es decir, a la disminución de brechas internas.⁹

Las políticas educativas mundializadas, pactadas en las reuniones mundiales sobre educación en las que han participado diferentes instituciones, gobiernos y organismos, apuntan a la calidad, a la obligatoriedad de la educación básica, a la estandarización y a la evaluación internacional, y buscan formar una cultura de masas global “tanto por la difusión de las producciones locales y nacionales como por la creación directa en escala mundial...” (Ianni, 1996, p. 80), en el consumo, en los objetos el individuo se objetiva. La oportunidad de acceder a la educación se expandió; sin embargo, en el ámbito educativo se han creado nuevas diferencias y clasificaciones vinculadas al aprendizaje, apareciendo las brechas

⁹ www.revistahumanum.org PNUD Consultado el 250514

entre quienes aprueban o quienes no lo hacen, entre aquellos que en la evaluación alcanzan un mayor porcentaje y aquellos que logran un porcentaje menor. Tales brechas profundizan la desigualdad, generando problemas y contradicciones sociales cada vez más difíciles que, a largo plazo, provocarán conflictos a nivel de la población, cuyas consecuencias serán graves.

Esta nueva realidad se refleja en las políticas educativas mundiales, como las propuestas por organismos multilaterales como el BM, el BID y la OCDE, que buscan imponer una ideología acorde a la suya propia. Entre los cambios propuestos se encuentra el nuevo papel exigido al Estado. En tanto ya no se requiere instruir para el desarrollo industrial, sino que se necesita educar para el cambio continuo, con habilidades y conocimientos flexibles, polivalentes, resulta necesario que el Estado se encargue de facilitar los medios, las acciones para llevar a cabo esta transformación en cada país de manera particular; asimismo, se requiere que impulse ciertas condiciones al interior del sistema educativo, que estén a la par de las exigencias del mundo globalizado. Ello ha significado que de un Estado educador se haya transitado hacia un Estado gestor. La nueva gobernanza mundial define los lineamientos y los Estados nacionales se encargan de instrumentalizarlos de manera particular, evidentemente considerando al Estado como un terreno de negociación, en el que se expresan los conflictos y las luchas de los actores y las clases sociales que participan en este ámbito.

Capítulo III. Políticas y reformas educativas para la educación secundaria implementadas entre 2000 y 2012.

Como proceso de cambio dentro del modo de producción actual, la globalización ha profundizado y agudizado los problemas sociales, redefiniendo, además, el papel del Estado. Particularmente, entre los cambios que ha significado este proceso, a partir de las políticas y las reformas educativas en la educación se impusieron una serie de transformaciones orientadas a la educación básica, entre las que se incluyen: la universalización de la educación primaria y la integración de la secundaria al ciclo educativo básico. Dichas transformaciones siguieron las orientaciones establecidas por las políticas educativas para este nivel implementadas a nivel mundial.

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta de las principales políticas y reformas que se implementaron en la educación secundaria, en particular durante los sexenios de los presidentes Vicente Fox y Felipe Calderón. Con este fin se identifican las características relacionadas con el objeto de estudio, es decir, con la organización del trabajo de los maestros tanto dentro del aula como dentro de la escuela. Tales características fueron definidas en los Planes Nacionales de Desarrollo y se puntualizaron en los programas sectoriales de educación establecidos en cada periodo, los cuales se expresaron a través de la Reforma de la Secundaria (RS) de 2006 y de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011.

3.1. Reformas y maestros, un punto de partida.

Analizar los cambios acontecidos en la organización del trabajo de los maestros de secundaria desde la perspectiva de la reforma como política educativa, significa hablar de conceptos tales como: poder, cambio, reforma y regulación social, en el contexto histórico de la globalización. El concepto de cambio no representa un fin en sí mismo, sino que constituye un punto de partida para abordar la transformación de la relación entre poder y saber que se produjo como

consecuencia de la reforma, a partir de la cual se modificó el saber; llevar el análisis a la relación entre poder y saber, permite arribar al estudio puntual de las modificaciones realizadas en la educación secundaria dentro de un proceso histórico determinado. Asimismo, establecer esta relación, implica considerar al poder como un elemento de regulación social y no de control inmediato, que posibilita el funcionamiento del sistema educativo tal como fue estructurado desde la política educativa.

La reforma no debe entenderse solamente como la descripción de los cambios implementados en los programas específicos, sino también como la expresión de las orientaciones de las clases en el poder, estructurándose en ella la forma que debe asumir la relación social entre los actores que participan en el proceso educativo dentro de la escuela y, de manera específica, dentro del aula.

De acuerdo a Popkewitz (2000), la escolarización como institución primaria es el espacio donde se vinculan diferentes aspectos: el saber, la política, la economía y la cultura. Constituye un espacio de interacción social en el que se producen y se reproducen nuevas y viejas prácticas llevadas a cabo en el proceso educativo. De esta forma, para la formación de los alumnos se establece la ideología con que deberán ser formados.

En términos de relación social, en la reforma se explicitan las funciones que deberá asumir cada uno de los actores del proceso en la relación social que se establece a partir del mismo; esto es, su papel como educando y como profesor, como director y como institución. En este sentido la reforma puede verse como expresión del cambio y, además como expresión de la regulación social.

La concepción que implica entender las reformas como parte de la regulación social, subyace en los modelos educativos, determinando el papel que debe desempeñar la propia educación y la profesionalización del profesorado. A partir de la regulación social se racionaliza y se normaliza la formación del profesorado, así como también se interpretan las relaciones institucionales en marcha y las

pautas de organización. Vista desde la perspectiva de Popkewitz. (2000), la regulación se considera como;

- ✓ Algo dinámico.
- ✓ Estrategias emprendidas en cualquier momento dado.
- ✓ Las organizaciones que participan en esas relaciones se hayan sometidas a cambios constantes, quedando definidas por las propuestas y los cambios propuestos por el Estado para la educación, que se manifiestan a través de las políticas educativas.

La regulación social es implementada desde el Estado e impacta en el trabajo del docente; las formas de conocimiento establecidas en la escuela definen la forma en que se clasifican el mundo y el trabajo. De esta manera se organizan y se configuran las identidades individuales del alumno y del maestro, quien obtuviera su formación dentro de una institución escolar.

La labor de los maestros en el proceso de escolarización resulta de fundamental importancia, ya que a partir de lo que ellos transmiten los educandos van construyendo su identidad. Mediante la pedagogía se construye el futuro ciudadano. En este sentido, el proceso de escolarización determina la interiorización de reglas valores y normas; por lo que, cambiar estas prácticas significa modificar la organización escolar y de trabajo, implica reducir el peso de la relación de poder que el maestro establecía con sus alumnos al interior del aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, la redefinición de estos aspectos, imponiendo las evaluaciones, estipulando el tiempo que debe dedicarse a cada punto del programa, etcétera, da cuenta de uno de los elementos que se pretende afectar a partir de la implementación de cambios curriculares.

A través de las propuestas realizadas por las reformas educativas, se puede reglamentar en forma constante el trabajo docente. Este trabajo, medido a través del número de horas que el maestro permanece en la escuela representa la actividad que se intenta cambiar, reorganizar y reestructurar mediante la “regulación” de sus tiempos y de sus movimientos, tanto dentro de la escuela como hacia el interior del aula.

El tiempo que debe dedicarse a cada una de las actividades escolares, se encuentra determinado y delimitado no sólo a nivel del aula; lo que se vive como práctica docente, es el espacio donde el maestro, por medio del currículo, contribuye a construir la identidad, los valores, las reglas, las normas que deberán seguir los futuros ciudadanos. Sin embargo, la modificación administrativa, hoy llamada gestión, a partir de la cual se vigila el tiempo de los docentes en función de una serie de actividades administrativas, no ha sido suficiente. De esta manera se pretende controlar qué se hace dentro del aula, cómo se hace, qué se dice, cómo se dice, sin pretender hacer un análisis hermenéutico o un análisis del discurso, sino utilizando el texto de la reforma como elemento establecido a través del cual se imponen cambios que modifican y transforman el trabajo de los maestros en la escuela secundaria del Distrito Federal.

Esta regulación se encuentra imbuida por los aspectos del poder, un poder coercitivo que no se ejerce a través de la violencia directa, sino a través de los llamados aparatos ideológicos, que emplean los cambios continuos de los planes curriculares y las modificaciones a los programas educativos como forma de imponer dicha coerción. Como parte de esta medida social se pueden identificar varios aspectos. En primer lugar, considerando que en el proceso de escolarización se organizan y se construyen las experiencias de los individuos, el mismo sirve para introyectar la identidad proporcionada por la escuela, la cual se despliega durante el proceso de socialización a partir de las relaciones sociales originadas al interior de la misma. En segundo lugar, la pedagogía, considerada una ciencia de la educación, a partir del currículo da cuenta del tipo de educando que se quiere formar, especificando cómo se lo quiere formar, en qué se lo quiere formar, qué elementos utilizar para ello, cuáles son los límites, los alcances, las metas de dicha formación, etcétera. Finalmente, el tercer aspecto está dado por la consideración de que la reforma y el currículo son los elementos centrales del cambio, en los cuales se expresa el tipo de regulación social que pretende establecer el Estado, el poder como regulación social y de control. En el análisis de la regulación dentro del sistema capitalista, no se puede dejar de lado que ésta

apunta hacia objetivos y alcances específicos, tanto internos como externos, en tanto debe rendir cuentas a los organismos multilaterales, además de considerar una diversa cantidad de intereses que permean el sistema educativo.

Definitivamente, la regulación social no puede considerarse solamente en términos de control, en cuestiones de clases sociales y de poder del Estado, porque al interior de la escuela se manifiestan una serie de tensiones, de intereses y de contradicciones sociales que responden tanto a los factores que actúan en su interior como a los actores y/o sujetos que forman parte de la sociedad. No se puede hacer una investigación de manera lineal, asimilando la regulación social a control social; más bien, se puede pensar la regulación social como un proceso en el que a partir del poder se crean una serie de relaciones y de prácticas en la escolarización, las cuales son asumidas como dadas por los actores participantes; al interior de la escuela se generan resistencias a este proceso, lo cual da lugar a la creación de alternativas, pudiéndose, incluso, avanzar en el sentido de desarrollar otro tipo de educación.

Dentro del contexto de la globalización, el cambio en la educación necesita de nuevas reglas y normas, que consientan tanto a las orientaciones de la política mundial como a la transformación constante requerida por el sistema educativo; dicha regulación ha sido establecida a través de la implementación de reformas, como la Reforma de la Secundaria (RS) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

3.2. Contexto nacional.

Las reformas educativas de 2006 y 2011, dirigidas a la educación secundaria, se propusieron dentro de un contexto histórico específico, el impuesto por el proceso de globalización, cuyo inicio tuvo lugar como respuesta a la crisis mundial de la década de los setenta, crisis económica que alteró todas las esferas de la sociedad capitalista.

En el caso de México, la crisis de este periodo se manifestó a finales de esta década con la devaluación del peso y la fuga de capitales, que fueron los primeros síntomas visibles del deterioro del modelo de sustitución de importaciones. Para 1982, la insolvencia económica generada por la deuda externa, que ascendía de miles de millones de pesos, la caída de los precios de las materias primas, particularmente del petróleo, además del incremento de las tasas de interés, entre otros factores, detonaron la imposición de un nuevo modelo económico: el modelo neoliberal.

1982 fue el año que marcó el inicio del modelo neoliberal, un modelo de economía abierta caracterizado por la conversión de las exportaciones de manufacturas en el eje del régimen de acumulación; este modelo incluye nuevos intereses empresariales y financieros mediante la reconversión nacional al mercado externo de las empresas transnacionales y de los grupos privados [...] con la entrada de México al Tratado de Libre Comercio la economía se convirtió en una de las economías más abiertas del mundo [...]

El nuevo patrón de acumulación secundario-exportador, basado en una mayor productividad y eficiencia condujeron [...] a adoptar una modalidad perversa del secundario-exportador: una economía orientada hacia el exterior, produciendo para el mercado mundial, aprovechando exclusivamente el bajo nivel salarial y un peso fuertemente devaluado (Guillén, 1990).

La estrategia que se planteó para lograr el desarrollo, fue orientar la economía hacia el sector externo, lo que permitió liberarla y abrir las fronteras del país a la integración regional. Asimismo, el planteamiento en torno a la desregulación del Estado, se enfocó en la reducción del gasto en áreas sociales, entre las que se incluye la educación. La disminución del gasto en educación fue una de las orientaciones centrales establecidas en las Cartas de Intención¹⁰ firmadas por el gobierno mexicano al FMI a cambio de préstamos monetarios. En tanto la reestructuración productiva requería nuevas cualidades en la fuerza de trabajo, uno de los requisitos para cubrir las exigencias planteadas por los cambios en el

¹⁰ Mecanismo de negociación ampliamente usado por el FMI, mediante el cual se estipula de común acuerdo con el país deudor la evolución de los principales agregados macroeconómicos, con especial referencia al saldo en la balanza de pagos. www.eco-finanzas.com Consultado el 260514.

mercado de trabajo implicaba la readecuación de la educación. El nuevo modelo económico, sustentado en la teoría cuantitativa del dinero, a diferencia del modelo keynesiano que había privilegiado la demanda, de manera contraria se centró en el desarrollo de la oferta, buscando con ello revertir los efectos de la crisis a través de restricciones a la mano de obra y de servicios.

En el sexenio durante el cual Carlos Salinas de Gortari ocupó la presidencia del país, se determinaron y se profundizaron las medidas desregulatorias del Estado, redefiniéndose la educación. En este sentido, se llevaron a la práctica las orientaciones relativas a la reducción del gasto público como parte de los cambios centrales establecidos en los lineamientos de las políticas públicas. Así, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Plan Sectorial de Educación centraron su atención en la llamada “modernización de la educación”. Por medio de esta alternativa de cambio buscaron resolver problemas educativos tales como: la cobertura, los índices de reprobación, deserción y retraso escolar, y el rezago educativo.

La estrategia de modernización significó la reestructuración de todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), así como la reorientación de la educación hacia la calidad, estableciéndose una nueva finalidad para la misma en términos del modelo neoliberal. De esta manera, la educación fue entendida en función de la eficiencia y la eficacia. La nueva visión, expresada en las reformas, determinó el establecimiento de medidas, reglas, normas y leyes que regularon la interacción y los comportamientos al interior de las instituciones educativas con nuevos parámetros. Para medir los resultados se implementó el mecanismo de la evaluación, herramienta utilizada para ello. En el PND orientado a la educación, la modernización educativa implicó la transformación estructural del sistema educativo y de los actores que participan en él.

Tal como se señala en el PND, la aplicación de estas medidas sin que existiera concertación entre los diferentes actores que participaban en dicho sistema era imposible, debido a la lucha por el poder que se había desarrollado desde hacía

ya varias décadas, tanto a nivel del sistema educativo como del sistema político mexicano.

Finalmente, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), convenio firmado por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1992, el Ejecutivo en turno logró tal concertación. Este acuerdo constituyó la concreción de las estrategias y de las políticas económicas que se plantearon a partir de 1982 con la instauración del modelo neoliberal. Dicho convenio se concretó en los siguientes términos.

Los tres ejes centrales del ANMEB

(Cuadro 4)

I. Reorganización del sistema educativo.	II. Reformulación de los contenidos y materiales.	III. Revaloración de la función magisterial.
<ul style="list-style-type: none"> - Descentralización - Participación Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentra el plan de estudios. - Se renuevan programas y libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del maestro - Actualización, capacitación y superación del magisterio. - Salario profesional. - Vivienda. - Se crea carrera magisterial. - Aprecio social por el magisterio.

Como apunta Zorrilla (s.f.), en este acuerdo se definieron tres reformas: 1. la descentralización de la educación, medida esencialmente determinada por la restricción de recursos financieros; 2. cambios en el magisterio a partir de los cuales se readecuaron tanto la formación como los cursos de actualización de los maestros, imponiéndose nuevas formas de obtener ingresos por la vía de la competencia en la llamada Carrera Magisterial; y, 3. la modificación curricular.

A partir de estas reformas se delimitaron y se establecieron las nuevas funciones del Estado; aparentemente, la desregulación avanzaba; la descentralización tuvo como finalidad restar poder y autoridad al gobierno central para disminuir la influencia del Estado; en cuanto a la modificación curricular se estableció realizar cambios en los contenidos y en los materiales educativos, en los objetivos y en los lineamientos de la política educativa, determinándose que la evaluación del sistema educativo público nacional seguiría siendo una función exclusiva del Estado (Zorrilla, s.f.).

El Estado siguió conservando la orientación curricular; la disposición respecto a dónde, qué, cómo enseñar y aprender es competencia exclusiva de quienes detentan el poder y de quienes lo ejercen. Semejantes atribuciones significan que la finalidad educativa, el aspecto cognitivo, los valores y la ética, son y seguirán siendo precisados por el gobierno en turno.

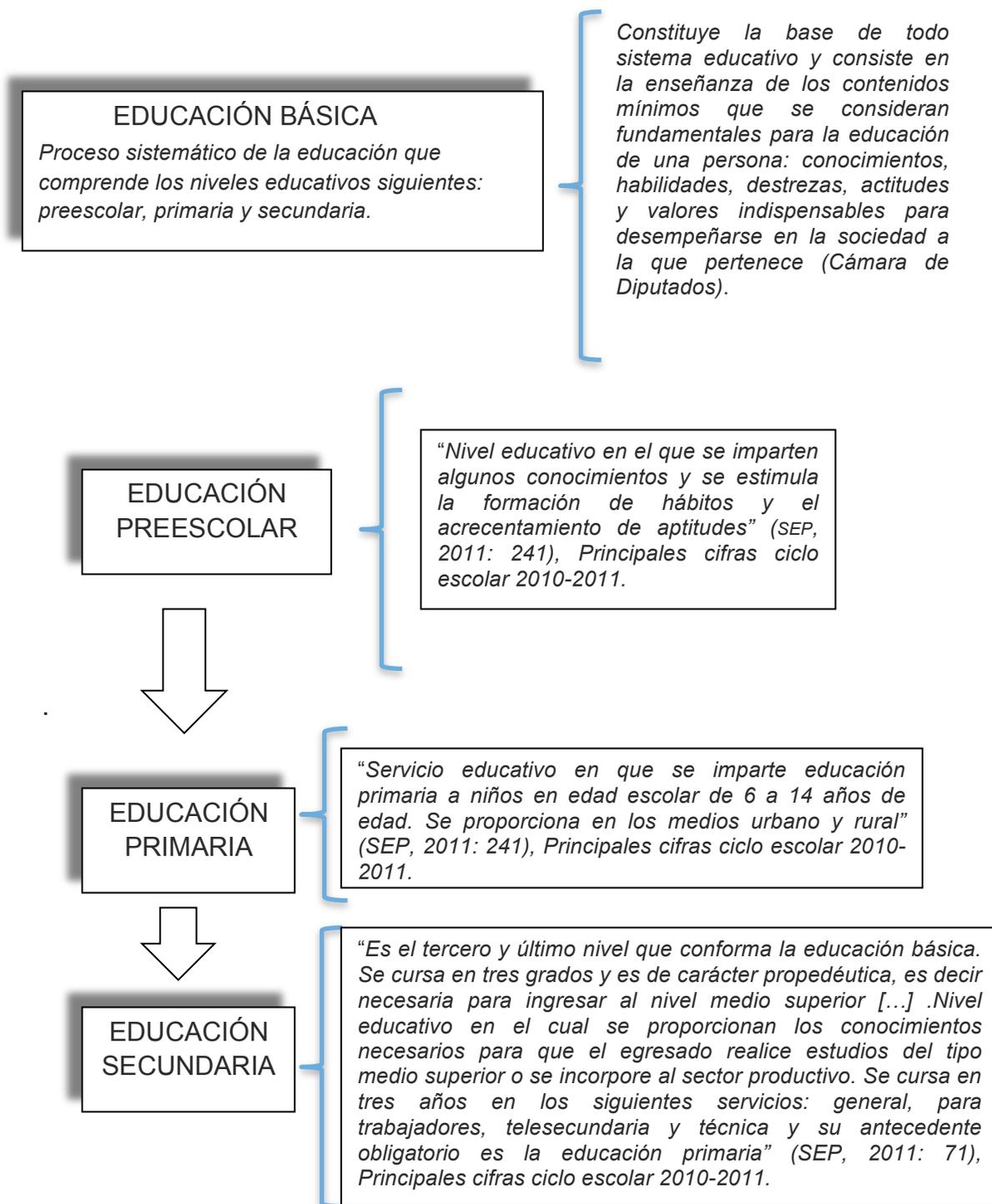
Los cambios implementados en la educación a través de las reformas, son asumidos a partir de una visión económica en la educación. En este sentido, ésta es considerada como el instrumento a partir del cual se pueden modificar los desequilibrios sociales producidos por el modelo neoliberal. Ello significa que las reformas pretenden que se avance en el sentido de disminuir la desigualdad, fijando a la educación las mismas reglas bajo las que opera el mercado. Así, imponen evaluaciones con el fin de que la sociedad se convenza de que ésta es la mejor medida de democracia, entendida como la 'libre elección', como el ejercicio de la voluntad individual, que se expresa no sólo en el voto sino también en la posibilidad de competir en la escuela en 'igualdad' de condiciones. De esta manera, se impone una visión del mundo según la cual los sujetos encuentran una identidad, no en otro sujeto, sino en los objetos, haciéndoseles creer que a través del consumo, de la obtención de mercancías, podrán alcanzar, si son capaces, aptos (lo cual es demostrado por las evaluaciones), un mejor nivel de vida. Esta visión se corresponde con el poder económico, con una relación social específica, la del modelo neoliberal y la lógica instrumental.

Como resultado de las acciones establecidas por las políticas educativas señaladas en el PND, en el Programa Sectorial Educativo y en el ANMEB, se realiza la modificación de los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de lo cual el 5 de marzo de 1993 la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos. Esta decisión implica, por un lado, que el Estado –que incluye a la Federación, los estados y los municipios- deba impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los individuos y, por otro lado, que los padres tengan la obligación de “hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas”. De manera consecuente, la Ley General de Educación, aprobada en julio del mismo año, prescribe este carácter obligatorio en sus artículos 3 y 4. Con estas reformas a la ley, se establece una educación básica obligatoria de nueve grados (SEBN, 2002, p. 3).

A partir del Acuerdo la estructura de la educación básica se define de la siguiente forma:

Estructura de la educación básica

(Esquema 4)



Para la educación secundaria, este acuerdo representó la instauración de la obligatoriedad dentro de la educación básica. La modificación de los planes y programas se acordó con la reforma de 1993. Al respecto, cabe señalar que la educación básica quedó conformada como un nivel educativo que incluía preescolar, primaria y secundaria. La descentralización, a su vez, implicó la asignación de recursos al interior de los estados del país, ya no por parte del gobierno federal, sino como responsabilidad de los gobiernos locales. En relación al cambio de contenido del plan curricular, en cambio, se estableció que el gobierno federal continuaría reorganizando los contenidos de acuerdo a los lineamientos de política económica. Respecto al segundo aspecto establecido en el ANMEB, que tiene que ver con la reformulación de los contenidos y los materiales, se asignó un nuevo plan de estudios a la educación secundaria, y desde ese momento hasta ahora, los cambios y las transformaciones de dichos planes han sido continuos.

Uno de los aspectos centrales de las políticas educativas lo constituye la descentralización, fenómeno que responde a la crisis económica y a los cambios que se han producido en los mercados, los cuales son cada vez más heterogéneos y se encuentran más fragmentados, por lo que, para obtener mejor información para los consumidores requieren desconcentrar y descentralizar la producción. Como indica Torres, “La descentralización es la única forma viable de poder atender las necesidades e intereses de carácter más local; de esta forma es posible detectar mejor las necesidades de los consumidores” (Torres, 2006, p. 21). La separación y/o división regional desde la perspectiva económica, brinda la posibilidad de conocer las necesidades de los consumidores de manera específica, sean éstas educativas o productivas.

En muchos aspectos, el ANMEB cambió el papel de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al transformarse los planes y los programas se modificaron sus condiciones de trabajo; asimismo, la alteración de la forma de

obtener su salario base y sus compensaciones, determinó que el salario quedara supeditado a las fluctuaciones económicas vinculadas a la ejecución de la Carrera Magisterial, siguiendo la misma tendencia en relación a los estímulos o compensaciones económicas, a los que podían acceder siempre y cuando entraran en la lógica de la concurrencia, de acuerdo a lo establecido por el modelo económico neoliberal.

Aparentemente, la aplicación de una reforma curricular en la educación secundaria, tuvo como objetivo la transformación del plan de estudios. Sin embargo, al modificar el marco jurídico que le dio sustento, la estrategia empezó a alterar el trabajo de los maestros tanto en el aula como en la escuela. La nueva regulación sentó las bases para la implementación de un sistema de evaluación profesional que permitiera determinar un salario diferenciado según las reglas impuestas por la carrera magisterial.

Durante el sexenio del presidente Ernesto Zedillo (1994 - 2000), el gobierno se caracterizó por impulsar el desarrollo económico sustentable y los principios de equidad y justicia como objetivo de sus políticas públicas. Éstos fueron los elementos centrales de su política económica, además del planteamiento de continuar con la reestructuración de la economía orientada hacia una economía de mercado.

En este sexenio, la estrategia de crecimiento se centró en tratar de lograr el aumento de la inversión en los factores de la producción, tanto en capital fijo como en la fuerza de trabajo, con el fin de elevar la productividad. En este sentido, la educación y la capacitación se consideran dentro del rubro de inversión en capital humano, es decir, de inversión en fuerza de trabajo. De acuerdo a la línea neoclásica impulsada por este gobierno, se consideró que si se atendían servicios básicos como la educación, la salud, la nutrición y la vivienda, se garantizaría una mayor productividad a largo plazo y, por tanto, una mayor aportación al desarrollo nacional. (PND, 1995, p. 136). Un ejemplo de esta política lo constituye la creación del programa compensatorio llamado Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA).

La regulación de la fuerza de trabajo en términos educativos y de capacitación, se instauró formalmente con la colaboración del sector productivo en el establecimiento de normas de competencia laboral, cuya estructura respondió a las condiciones del mundo del trabajo. Estas normas fueron integradas a un Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), el cual contaba con una estructura que facilitaba la movilidad del trabajador entre industrias y regiones. Este sistema se propuso “establecer normas de certificación aplicables a las competencias laborales adquiridas empíricamente. Se pondrá en marcha el sistema de certificación de competencia laboral [...] flexibilizar y adecuar los programas de formación para el trabajo de tal manera que sea posible la alternancia de estudio y trabajo a lo largo de la vida” (PND, 1995, pp. 153-154).

Para Alcántara (2008), el Programa Educativo Nacional intentaba ampliar la cobertura y consideraba al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad. En este sentido, se establecieron como prioritarias la formación, la actualización y la revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo. A nivel de la educación secundaria, esta política se inició con la implementación del Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a secundaria (IDANIS), orientado a aumentar la cobertura. Según datos proporcionados por el “Perfil de la educación en México”, en este sexenio se produjo el aumento del número de alumnos de primer ingreso inscritos, que pasó de 1681 millones en 1994-1995 a 1950 millones en 2000-2001.

Las estrategias y las acciones de la política educativa llevadas adelante durante este sexenio, mostraron una continuidad con las políticas anteriores; por lo que, no se evidenció la relevancia o el impacto que la educación debía tener en el crecimiento sostenido. El proceso de federalización se consolidó al integrarse una coordinación general de los sistemas educativos estatales. El objetivo de alcanzar la calidad de la educación básica se concentró en la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. En consonancia con el modelo neoliberal, los

parámetros cuantitativos de eficiencia y eficacia para alcanzar la calidad educativa se implantaron como política de Estado.

3.3. El nuevo gobierno y la continuidad de la política de Estado. Las políticas del Programa Nacional de Educación para la educación básica (PNE, 2001-2006).

Las transformaciones que se llevaron a cabo durante el periodo de gobierno del presidente Vicente Fox, fueron estructuradas desde el PND. Dicho programa recogió las contribuciones efectuadas en los foros impulsados durante el periodo de campaña electoral a la presidencia, siendo una de sus conclusiones, que la educación se debía considerar como “la columna del desarrollo”. En este sentido, se retomó el concepto de “revolución educativa”, destinada a elevar la calidad de vida de los mexicanos.

Las premisas de las que se partió para diseñar las políticas públicas fueron las siguientes: el contexto de la globalización modificó las relaciones comerciales; la transformación de la organización para la producción alteró la normatividad en la que se había sustentado la relación laboral a nivel mundial, reorientándose hacia una “lógica de segmentación y subcontratación”; la nueva economía, basada en las tecnologías de la información, mostraba la necesidad de transformar el papel del Estado, en el sentido de promover el potencial de la informática y las telecomunicaciones en la población.

Retos del Plan Nacional de Desarrollo

- I. Educación para todos.
- II. Educación de calidad.
- III. Educación de vanguardia (DOF, 2003).

Como señala Rivero (1999), la educación es el motor fundamental del cambio dentro del ámbito económico; constituye el elemento a partir del cual resulta posible redistribuir en la población, asegurando con ello el acceso a otros factores

de beneficio social, como la salud y el trabajo, garantizando el acceso al mundo acelerado de la globalización y a sus continuas transformaciones. El establecimiento de nuevas condiciones para el desarrollo de la educación necesariamente implica la realización de cambios al interior del Sistema Educativo Nacional. En la misma tónica de los sexenios anteriores, la influencia del contexto global representaba un elemento determinante para la definición de las políticas educativas de cada sexenio. Al respecto, elementos como la descentralización, la calidad, la vinculación y la introducción de las nuevas tecnologías, están presentes como objetivos centrales; avanzar en la autonomía de las instituciones escolares con el fin de lograr una mayor oferta de servicios, orientando esta oferta hacia diferentes sectores sociales, y estimular a los maestros con un salario a destajo de acuerdo a su capacitación y a sus actitudes demostradas por medio de una evaluación, son algunos de los temas recurrentes de este planteamiento.

El gobierno de Fox planteó la educación desde la perspectiva económica, con el argumento de que avanzar en ella constituiría un avance hacia el logro de una mejor calidad de vida. La vía más adecuada para producir esta renovación fue implementar reformas en la educación. De manera que, nuevamente, la reforma fue utilizada como dispositivo de cambio para garantizar la modificación de la regulación social a través de la escuela. En este sentido, se promovió la educación centrada en el aprendizaje, el establecimiento de mayor autonomía y flexibilidad, la incorporación social a las nuevas tecnologías, la participación de nuevos elementos, como todos los actores situados alrededor de la escuela, entre los que se incluyen los padres de familia, los empresarios y toda la comunidad que gira en torno a ella, tanto en el espacio urbano como en el rural (PND, 2001, pp. 48-49).

Se entendió que la integración de la comunidad al espacio escolar garantizaría la incorporación de la sociedad a los nuevos requerimientos. En tanto institución, la escuela y la educación que en ella se imparte se encargarían de interiorizar y de reproducir la nueva ideología, cuyas exigencias necesitaban transformar. Estos objetivos requerían de un cambio en el Sistema Educativo, pues las nuevas

relaciones sociales no podían operarse con una estructura centralizada y autoritaria. Por ello, debían impulsarse medidas de modificación, como por ejemplo la autonomía en la escuela, que sería garantía de la flexibilidad educativa que permitiría ofertar un mejor servicio a la comunidad; asimismo, se propuso modificar la gestión escolar promoviendo que los actores responsables de ofrecer el servicio educativo lo orientaran hacia la calidad; de igual modo, se sugirió involucrar a toda la sociedad en la definición de las estrategias que, de manera continua, impulsarían a los docentes a capacitarse; con ello se ponía el acento en la vigilancia del actor central del cambio, el maestro, ahora por parte de la sociedad.

Para realizar las transformaciones mencionadas, el PND definió ejes centrales en la política: 1) niveles de bienestar, 2) equidad en los programas e igualdad en las oportunidades y 3) capacidad e iniciativa, en función de los requerimientos del contexto de ese momento, uno de los cuales fue, por supuesto, el referido a la educación. En el tercer eje, se define claramente la finalidad de la educación, la calidad de la educación representa “una actitud emprendedora”, la de considerar a los alumnos como demandantes de un servicio que busca formación “útil” para el mercado de trabajo (PND, 2001, p. 51). De ahí que la educación para la vida sea indispensable en el mundo de competencia propiciado por el sistema capitalista.

La política educativa, centrada tanto en la incorporación de la población a las nuevas tecnologías como en el paradigma de “aprender para la vida”, buscaba interiorizar en la sociedad la necesidad de contar con una educación continua, reforzando los lineamientos establecidos en el tercer y cuarto ejes del PND. La flexibilidad, característica de los nuevos procesos productivos, puede asegurarse con el adiestramiento y la actualización permanentes; este aspecto, formulado como parte de la política económica, desde la globalización fue impulsado como uno de los elementos indispensables para el cambio de la sociedad a nivel general. De igual manera, se planteó que por medio de la educación se introdujera la cultura del autoaprendizaje, utilizándose para ello los nuevos medios

de comunicación, como internet, y ampliando la incidencia de la educación a distancia.

En relación a este último punto, se promovió la idea de que por medio de la educación a distancia era posible tener acceso a este servicio, modificándola para orientarla hacia el mercado de trabajo. Así, en realidad se encaminó la educación a cubrir las necesidades reales de las empresas. Además, la educación a distancia representa una alternativa más barata en tanto se reduce el capital variable dentro del proceso educativo, ya que no es necesario contratar más profesores a la vez que también se reduce el capital constante pues, como señala el BM, ya no se necesita construir más escuelas para atender a más niños.

3.3.1. Políticas educativas para la educación básica desde el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006).

El programa de educación implementado durante este periodo se circunscribe al marco del PND, como parte del contexto mundial y de las transformaciones exigidas para estar en consonancia con el fenómeno de la globalización; al respecto, las demandas surgidas de este proceso se encuentran delimitadas abarcando desde los acuerdos firmados a partir de los tratados comerciales hasta la observación del cumplimiento de los pactos firmados para el otorgamiento de créditos; además, el hecho de pertenecer a organismos multilaterales implica acatar las reglas de evaluación mundiales. De manera que, los acuerdos, los tratados o los pactos, representan los dispositivos que hoy en día dirigen u orientan el desarrollo interior de muchos países y, por ende, de las llamadas políticas públicas que definen los confines de las acciones que deben efectuarse para conseguir las metas acordadas.

A partir del contexto mundial, en el PNE se fijan cuatro vertientes del proceso de globalización que orientaron las políticas educativas.

- 1) Las redes mundiales de información y comunicación.
- 2) La internacionalización del sistema financiero.
- 3) La especialización transnacional de los procesos productivos.

- 4) La conformación de patrones de alcance mundial en las formas de vivir, entretenerse e interrelacionarse (PNE, 2001, p. 35).

Al considerar las nuevas tecnologías, las redes de información y de comunicación y, sobre todo, la internacionalización del capital financiero como los ejes de desarrollo que estaban transformando a las sociedades, en el terreno de la educación se trazó un entorno del llamado paradigma tecnoeconómico. Entre sus principales características este paradigma incluye el proceso de desmaterialización, que consiste en la disminución de la cantidad de mano de obra, de materias primas y de energía utilizadas por unidad de producto terminado. Desde la perspectiva de Calva, las consecuencias de dicho proceso fueron: la creación de un enorme ejército industrial de reserva de carácter global, producto de la tercera revolución científico-tecnológica, y la flexibilidad de los mercados de trabajo. Esta última tiene implicaciones en dos sentidos: para el capital, en cuanto al margen de maniobra, y para la fuerza de trabajo, en lo que respecta a su gestión y a su absorción insuficiente por el proceso de producción y reproducción, lo cual da lugar al fenómeno del crecimiento sin empleo (Calva, 1995, p. 19).

A partir de considerar lo anterior, en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se establece la necesidad de reformular el SEN. Las transformaciones a realizar se diseñaron a partir de la identificación de los problemas enfrentados por la educación; particularmente en la educación básica se identificaron tres cuestiones importantes.

1. Actividad cotidiana de la escuela y organización en la escuela.
 - i. Ineficiencia en el uso de los recursos.
 - ii. Ineficacia en el tiempo de trabajo escolar.
 - iii. No cobertura de los 200 días de clase.

2. Trabajo del maestro.
 - i. Ausentismo de los maestros.
 - ii. Trabajo aislado.
 - iii. Escasa comunicación profesional.

- iv. No hay propósitos colectivos.
- v. Ausencia de trabajo colegiado.
- vi. Reproducción de tradiciones pedagógicas y culturales.

3. Gestión.

- i. Directores: desconocen estrategias de trabajo, normas y materiales educativos.
- ii. “Carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto.”
- iii. Formar a los directores para el funcionamiento eficaz de la escuela (PNE; DOF, 2001).

Partiendo de este diagnóstico, se puso énfasis en resolver los problemas que la educación enfrentaba en relación a su calidad, considerándola no sólo como elemento de redistribución, como había ocurrido durante los gobiernos de los presidentes Salinas y Zedillo, sino en cuanto al acceso a la misma. Ello implicaría avanzar en lograr la equidad, tema transversal de las reuniones mundiales acerca de educación básica. “La equidad implica necesariamente la calidad y exige mejores resultados, con atención especial a los grupos en situación de pobreza” (PNE, 2001, p.42). Calidad y equidad son temas que se conjuntan en este sexenio, apareciendo también para justificar la redistribución del financiamiento y de los elementos necesarios para hacer eficientes tales recursos, factor definido a partir de la evaluación. El docente será el sostén que posibilite lograr una educación de buena calidad. Al respecto, se planteó la necesidad de utilizar criterios de discriminación positiva, de tal forma que a las zonas marginadas llegaran maestros con buen nivel de formación. Para ello, se previó incentivarlos con los apoyos y recursos necesarios para que migraran a este tipo de poblaciones marginadas (PNE, 2001, p.43).

Otro aspecto importante que generaría transformaciones en la educación tiene que ver con la incorporación de las instituciones educativas a la sociedad del conocimiento, del cambio de paradigma en su orientación que, según estas políticas, requería “una nueva cultura organizativa” que implicara la socialización de nuevos elementos ideológicos y prácticos. Uno de estos nuevos elementos

era, por ejemplo, la conversión de la escuela en una comunidad de aprendizaje, flexible, que proporcionara elementos educativos para que los estudiantes interiorizaran lo que se debía aprender constantemente a lo largo de la vida. Ello significaba la incorporación de las nuevas tecnologías a este aprendizaje. Se entiende que éstas constituyen la herramienta central de la sociedad de la información, en la que se requiere transformar y codificar dicha información en procesos cognitivos cotidianos y de trabajo.

Con respecto al trabajo de los maestros se plantearon como competencias básicas las siguientes:

- ✓ Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento.
- ✓ Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de la información y comunicación.
- ✓ Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje.
- ✓ Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender.
- ✓ Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros.
- ✓ Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- ✓ Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- ✓ Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.
- ✓ Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo (PNE, 2001, pp. 49-51).

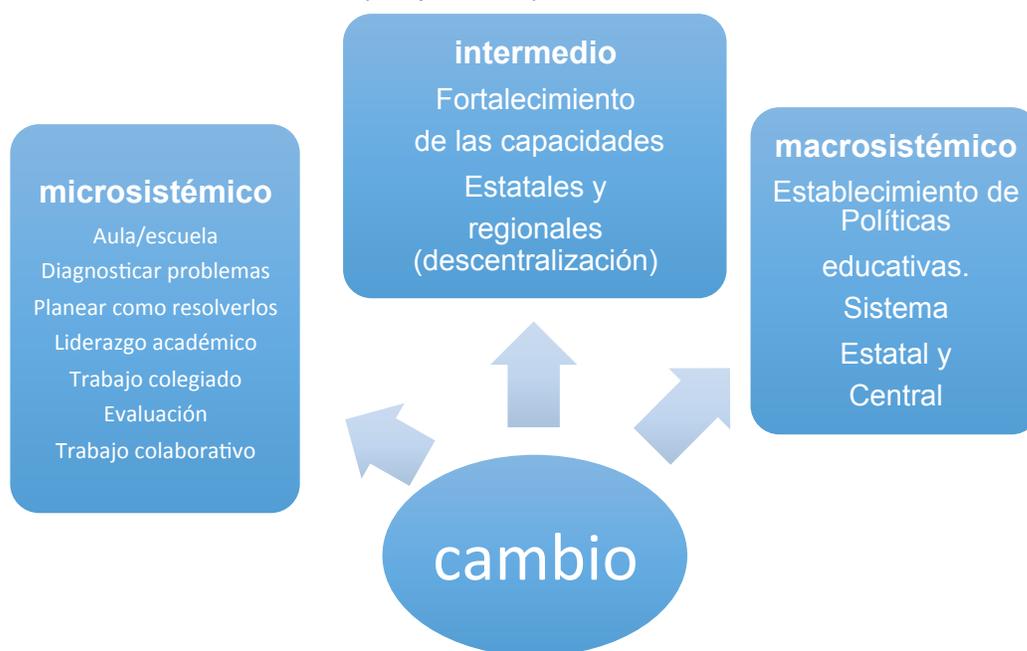
El documento señala que, en tanto la palabra y el texto dejan de ser los elementos didácticos centrales, cada vez más el maestro se convierte en un facilitador del aprendizaje del estudiante, ya que la educación no está centrada en la enseñanza, en el profesor, sino en el aprendizaje, en el alumno.

“Todo cambio educativo busca repercutir en lo que ocurre en el aula y la escuela, y los procesos que llevan a los resultados están constituidos por relaciones interpersonales” (PNE). Si realmente se quiere cambiar la educación, dice y reconoce el PNE, es necesario modificar a los actores centrales que permanecen en la escuela, es decir, a los maestros. En este sentido, se considera que la

interacción social en la que ellos intervienen, ya sea como enseñantes o como facilitadores, resulta determinante para que se efectúen tales cambios, para que efectivamente se implemente la política educativa; sin los maestros no es posible actuar, no puede haber interacción, y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende transformar no logrará los objetivos planteados ni alcanzará las metas esperadas.

Para lograr el verdadero cambio, se considera necesario innovar a partir de la tradición, considerando tanto la experiencia de los maestros como las alternativas que proponen “El cambio más importante es el propio de la escuela, incluyendo el aula”. En el programa establecido para la educación se reconocen la importancia de implementar cambios en la escuela y en el aula. Sin embargo, como elementos de la política educativa, quedan plasmados en tres niveles que no consideran a los maestros como sujetos centrales de tal cambio. Las acciones planteadas sólo los consideran como un sujeto que deberá acatar los nuevos lineamientos.

Niveles de cambio para el aula y la escuela desde la política educativa.
(Esquema 5)



Fuente: PNE (2001, pp. 54-55).

La política educativa identificó que uno de los espacios que debería transformarse lo constituía el nivel microsistémico; según estas estrategias, el verdadero cambio debía producirse en el aula y en la escuela, en quienes se hacen cargo del proceso educativo. Regular la relación socioeducativa que tiene lugar en la escuela exigió impulsar una enorme cantidad de políticas. La tendencia hacia la mercantilización de la educación y la individualización, tiene que ver con la aplicación de las mismas reglas del mercado que se han impuesto desde mediados de los setenta: a) eficacia en el logro de las metas y obtención de resultados por la vía de la evaluación y b) eficiencia en cuanto a los recursos e insumos invertidos para la obtención de calidad; esto es, el costo-efectividad de tales políticas debería resultar en un mejoramiento de la calidad de la educación desde el punto de vista de la teoría del capital humano.

Las políticas y acciones del gobierno son las siguientes:

- ⇒ Compensación educativa.
- ⇒ Cobertura educativa y diversificación de la oferta.
- ⇒ Fortalecimiento de atención educativa a la población indígena.
- ⇒ Articulación de la educación básica.
- ⇒ Transformación de la gestión escolar.
- ⇒ Fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales.
- ⇒ Fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación en la educación básica.
- ⇒ Fomento a la investigación y a la innovación educativa.
- ⇒ Formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros.
- ⇒ Funcionamiento eficaz de las escuelas.
- ⇒ Federalismo en educación básica.
- ⇒ Participación social en la educación básica.
- ⇒ Rendición de cuentas.
- ⇒ Desarrollo organizacional y operatividad del programa sectorial (PND, 2001, pp. 129-158).

De acuerdo a la opinión de Alcántara (2008), el PNE 2001-2006 fue uno de los programas sexenales que más políticas educativas trazó. La idea de vincularse a

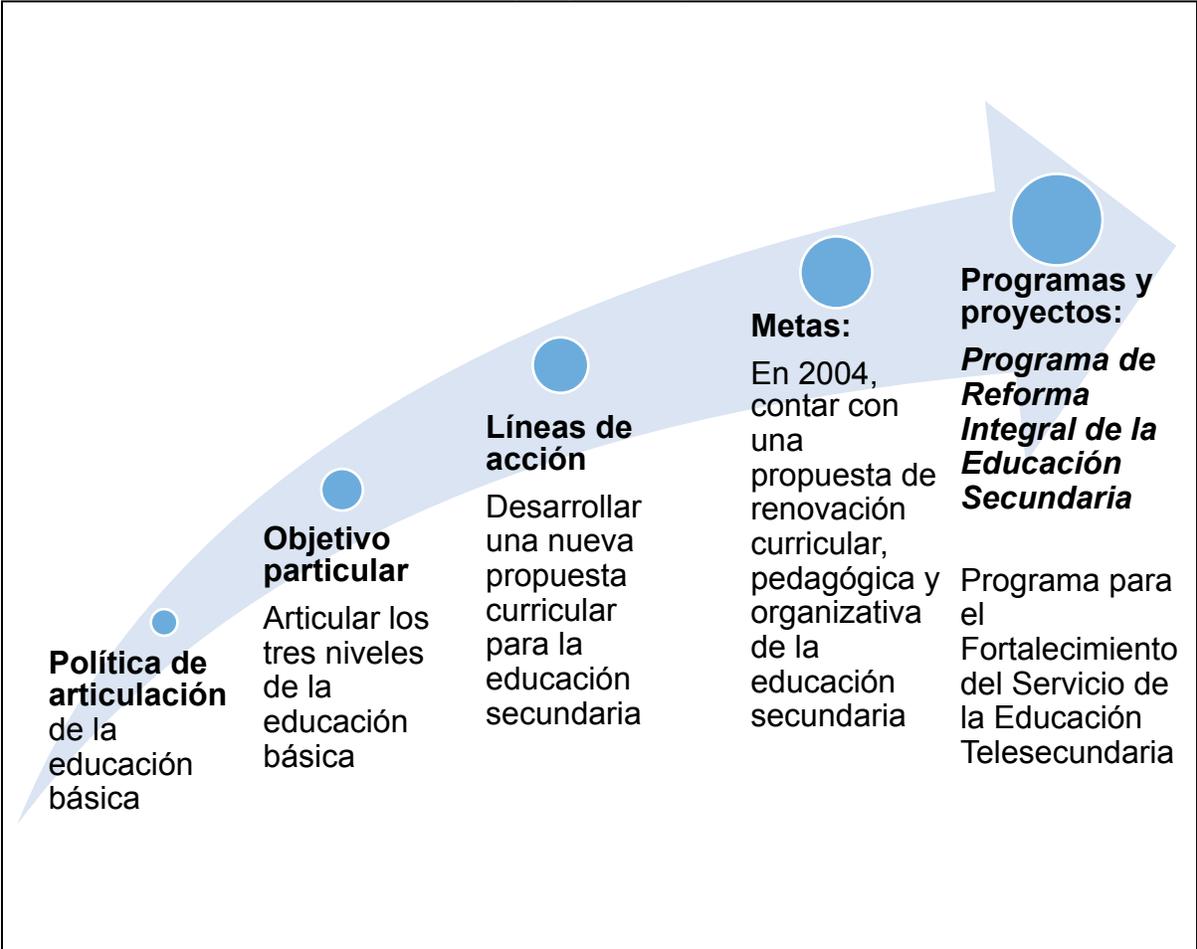
la sociedad del conocimiento y la información como vía para alcanzar el desarrollo económico a través de una revolución educativa, cruza a todos los niveles y actores educativos. Se pretende avanzar en la transformación ideológica, consolidando la idea de que el mundo actual es el mejor de los posibles e insistiendo en que la culpa de las desigualdades sociales sólo responde al ejercicio incorrecto de las responsabilidades de cada persona (Torres, 2007). El establecimiento de políticas educativas cada vez más pormenorizadas logró una mejor aproximación al control de las relaciones socioeducativas en los espacios micropolíticos que se desarrollan en las escuelas.

3.3.2. Política educativa para la educación secundaria desde el PNE 2001-2006.

Las políticas orientadas a la educación básica se establecieron para todas las modalidades de la secundaria; en el PNE los objetivos generales siguieron enfocados en la obtención de calidad y en el logro educativo, en aprender para la vida y en educar para el trabajo productivo, impulsando una política para articular los tres niveles de la educación básica y adecuando los contenidos curriculares con el fin de crear una continuidad pedagógica (PNE, p. 137). El camino trazado para ello fue el siguiente.

Política de articulación de la educación básica
Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIEB)

(Esquema 6)



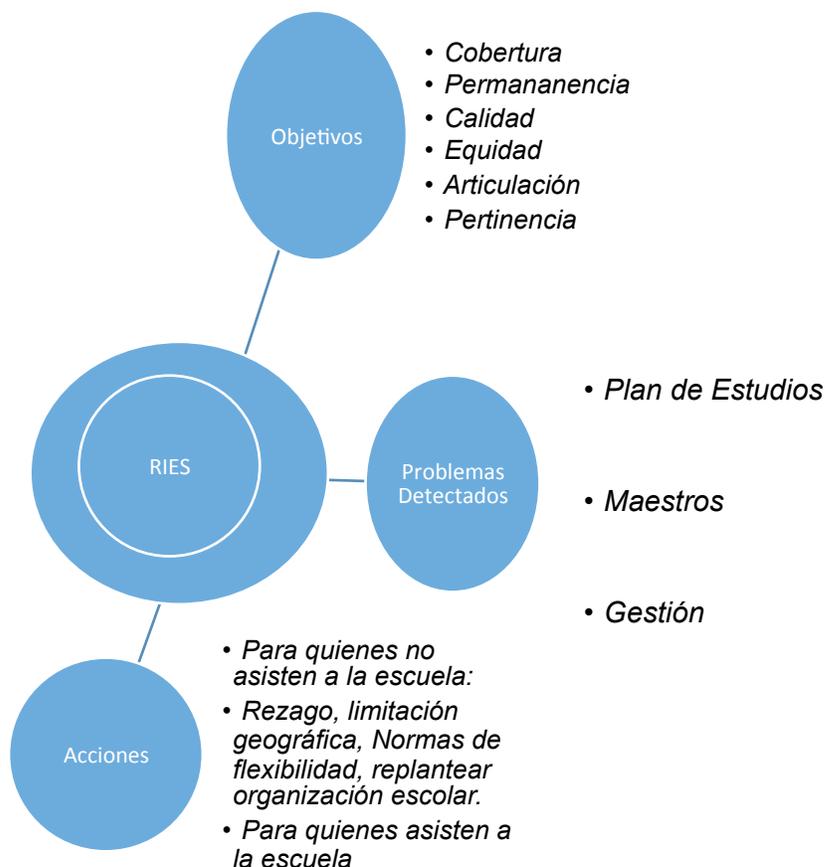
Fuente: (DOF, PNE, 2003, p. 139).

Los lineamientos de la política se concretaron en la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en 2002. Las estrategias propuestas para alcanzar las metas fueron:

- 1) Reformulación de contenidos y materiales educativos.
- 2) Formación inicial y actualización de los maestros en servicio (DOF, PNE, 2003).

La RIES se propuso en noviembre de 2002, como una reforma que, en primer lugar, daba cumplimiento a la Ley general de Educación que, en sus Artículos 3 y 4, prescribe el carácter obligatorio de una educación básica obligatoria de nueve años; en segundo término, para “lograr la continuidad curricular y su organización pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que le anteceden” (RIES, 2002, p. 1). Para lograr sus objetivos se planteó la modificación del plan curricular, reformulando los contenidos y reestructurando al personal docente. Ello implicó ordenar su trabajo en la escuela y en el aula en función de los parámetros de la evaluación, cambios que se expresaron en tres niveles —microsistémico, macrosistémico e intermedio— y modificando la gestión educativa. En este sentido, la reforma integral se planteó como se ilustra en el siguiente esquema:

La Reforma Integral de la Educación Secundaria
(Esquema 7)



Fuente: elaboración personal con datos de PNE (2003).

Como producto de una acción y una línea concretas de una política educativa, la RIES se estructuró de la siguiente forma:

1- Objetivos: cobertura, pertinencia, calidad, equidad, articulación, pertinencia.

2- Problemas detectados: sobrecarga de materias, excesivas actividades extracurriculares, interacción restringida entre alumnos y maestros, poco tiempo para trabajo colegiado, distribución no equitativa de recursos.

3- Acciones: Detección y caracterización del rezago, generación de nuevas modalidades para poblaciones que no pueden acceder, normas flexibles, replanteamiento de la organización de la escuela.

3.1. Currículo.

- ✓ Organizar el currículo alrededor de competencias generales, enfatizando su plena incorporación a la cultura escrita, el desarrollo de un pensamiento lógico matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación de valores éticos y ciudadanos, el desarrollo motriz y la creatividad.
- ✓ Identificar los contenidos fundamentales de cada área de especialidad como ejes que organizan los programas de estudio.
- ✓ Integrar en un solo grado la carga horaria de algunas asignaturas que actualmente están distribuidas en dos o tres grados.
- ✓ Aumentar el tiempo que el profesor dedica a cada grupo y disminuir la cantidad de grupos atendidos.
- ✓ Distribuir la jornada escolar en un número menor de asignaturas (SEP-RIES, pp. 1-6).

Desde la perspectiva del gobierno en turno, reconsiderar el nivel de secundaria como el último tramo de escolaridad básica, representó una buena oportunidad para que los alumnos se formaran con las herramientas necesarias para enfrentar el mercado de trabajo en mejores condiciones. Según lo indica el Documento Base de la RIES (2002), el planteamiento inicial implicó considerar la opinión de los actores participantes a efectos de que las políticas educativas se construyeran de manera democrática para posibilitar un verdadero cambio democrático.

En este sentido, la propuesta de reforma estableció mecanismos para permitir la participación de diversos actores en diferentes foros; los resultados de esta

consulta arrojaron un total de 627 336 participaciones colectivas y de 4 793 participaciones individuales.¹¹

Las modificaciones planteadas para la educación secundaria son estructuradas en el “Plan de Estudios 2006” expuesto por la SEP. Este programa presentó varias particularidades. Entre éstas, su configuración se estableció a partir de una consulta nacional enfocada a maestros y directores del país, según se indica en el Programa Educativo 2006 (PE 2006), que ofreció un diagnóstico con especialistas por materia. Los cambios también fueron impulsados a partir de la aplicación de un programa piloto en diferentes secundarias del país. Considerando estos dos elementos se implantó un nuevo programa cuyos objetivos se centraban en la flexibilidad curricular y en el cambio permanente. Ambos objetivos se reflejan en los elementos planteados en el currículo, los cuales se estructuran a partir de:

Adquisición de herramientas para aprender a lo largo de la vida.

Educación centrada en el aprendizaje, que consiste en:

- ⇒ Capacidad de reflexión y análisis crítico.
- ⇒ Ejercicio de los derechos civiles y democráticos.
- ⇒ Producción e intercambio de conocimientos a través de diversos medios.
- ⇒ Cuidado de la salud y del ambiente.
- ⇒ Participación en el mundo laboral (SEP, PE-2006: 8).

La obligatoriedad de la educación secundaria compromete al Estado a: 1) garantizar que todos los egresados de primaria accedan a este nivel; y, 2) garantizar la formación de los estudiantes en las competencias propuestas por el currículo (SEP, PE-2006, p. 8).

A partir de lo anterior, el PE-2006 estructuró un perfil de egreso del estudiante esencialmente vinculado al mercado de trabajo. De acuerdo a la lógica del PND, resulta necesario que la formación impartida en este nivel se corresponda con el contexto global, de flexibilidad y de cambio. De manera que, el programa se organizó a partir de la definición de las competencias básicas requeridas para el mercado de trabajo. Según lo especificado en el PEN-2006, las competencias

¹¹ RIES (2006: 3). www.sec-sonora.gob.mx

necesarias fueron identificadas de la siguiente forma: “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con un saber (conocimiento), así como las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (PEN-2006, p. 11). Éstos son esencialmente los elementos centrales del paradigma educativo planteado en el texto *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, que se traducen en orientar la educación a “aprender a aprender” y a “aprender para la vida”.

El currículo se convierte en el principal instrumento de cambio no sólo en cuanto a los aspectos formativos, sino también en cuanto al establecimiento de una nueva forma de organización escolar, incorporando ejes transversales e “instrumentos que posibilitan una transformación en la dinámica escolar [...] se ofrecen numerosas oportunidades de entablar múltiples relaciones que trascienden el ámbito específico de cada materia” (PNE-2006, p. 15).

En el perfil de egreso, se establecieron las siguientes competencias para el alumno de secundaria:

- 1) Aspectos cognitivos
- 2) Afectivo
- 3) Social
- 4) Naturaleza
- 5) Democráticos.

Cada una de las mismas conlleva una especificidad en cada materia. Sin embargo, de manera general se requiere que en esta etapa el alumno alcance la madurez necesaria para actuar consciente y responsablemente en la sociedad, partiendo de la idea de que al terminar este nivel podrá incorporarse al mercado de trabajo.

Como se mencionó, el punto de partida para ajustarse a los patrones mundiales de formación de la mano de obra, que apuntan a la flexibilidad y la polivalencia, es el cambio a partir de la modificación curricular. Los ajustes se realizan por medio de la incorporación de una nueva normatividad que garantizara la implementación del programa. La RIES propuso un mapa curricular de 27 materias distribuidas en

los tres años correspondientes a la educación secundaria, a razón de nueve asignaturas por año, lo que implicó reducir 13 materias que se impartían desde 1993.

Mapa Curricular de la Educación Secundaria General

(Cuadro 5)

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas	TOTAL
Español I	5	Español II	5	Español III	5	15
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5	15
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6	18
Geografía de México y del Mundo	5					5
Historia		Historia I	4	Historia II	4	8
Formación Cívica y Ética		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4	8
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3	9
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2	6
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3	9
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	6
Asignatura estatal	3					3
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	3
TOTAL	35		35		35	

Fuente: SEP-RIES, p. 6.

En relación al plan de 1993, en la propuesta del plan de 2006 se transformó la distribución del número de horas, aunque se mantuvieron las 35 horas de jornada escolar semanales. Se eliminaron una hora de civismo y tres horas destinadas a talleres, para aumentar la hora de tutoría con el coordinador del grupo y las horas adjudicadas a la asignatura estatal.

Desde la perspectiva de la SEP, los cambios significativos en el plan curricular se vincularon a la transformación de las orientaciones de las asignaturas, como se menciona a continuación.

- a) Español: en 2006 se cambió a un enfoque sociocultural (prácticas sociales del uso del lenguaje).
- b) Matemáticas: se mantiene la orientación de enseñanza por medio de la resolución de problemas.
- c) Ciencias Naturales: Se transforma orientándose hacia una Formación Científica Básica;
 - ✓ “Formativo, privilegia el desarrollo integral de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diversos.
 - ✓ Centralizado en el estudiante, enfatiza su protagonismo y autonomía en la construcción personal y social de saberes.
 - ✓ Redimensiona y fortalece el papel del docente en la formación de alumnos, con atención a la diversidad cultural y social” (SEP, RS, pp. 33-38).

Las competencias establecidas para esta formación son las siguientes:

- ✓ “Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.
 - ✓ Toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención.
 - ✓ Comprensión de los alcances y las limitaciones de la ciencia y la tecnología en diversos contextos” (SEP, RS, pp. 19-20).
- d) Geografía: la dirección se centró en recuperar los conocimientos previos de los alumnos para construir el aprendizaje del espacio geográfico como “resultado de las relaciones entre sus componente naturales, sociales, culturales, económicos y políticos” (SEP, RS, p. 36).
- e) Historia: la perspectiva se centra en promover el aprendizaje a través de la enseñanza global, de una historia integral que abarque los ámbitos, económico, político, social y cultural.
- f) Formación Cívica y Ética: la orientación se centra en ocho competencias básicas:
- ✓ Conocimiento y cuidado de sí mismo.
 - ✓ Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
 - ✓ Respeto y aprecio de la diversidad.
 - ✓ Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

- ✓ Manejo y resolución de conflictos.
- ✓ Participación social y política.
- ✓ Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- ✓ Comprensión y aprecio por la democracia (SEP, RS, pp. 37-38).

Organización escolar.

- ⇒ Mayores condiciones para que los alumnos estudien y los profesores enseñen.
- ⇒ Mayores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias.
- ⇒ Mayor flexibilidad curricular y posibilidades de elección.
- ⇒ Mayor articulación de la educación básica.

Gestión del sistema educativo.

Según el plan de estudios, la organización escolar se constreñirá para que, al terminar este nivel educativo, los alumnos cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las aptitudes establecidas en “El perfil de egreso de la educación básica”, perfil que por primera vez es planteado en este nivel educativo.

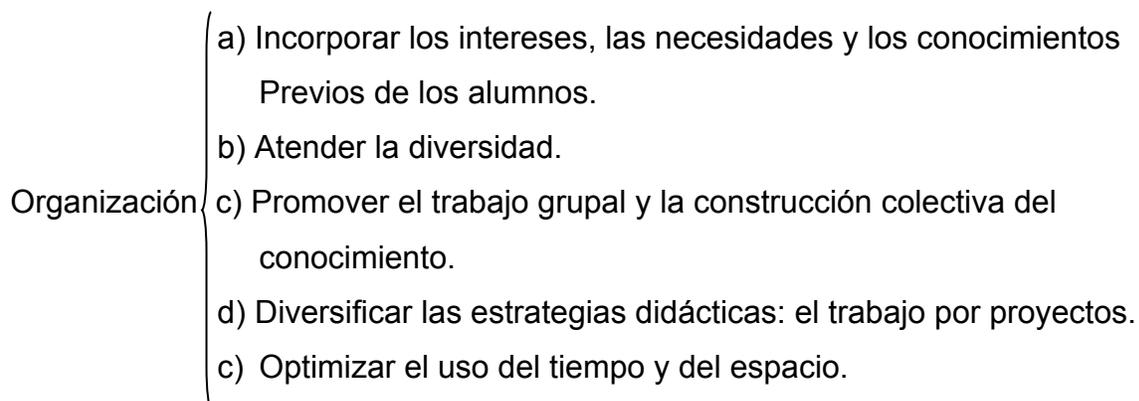
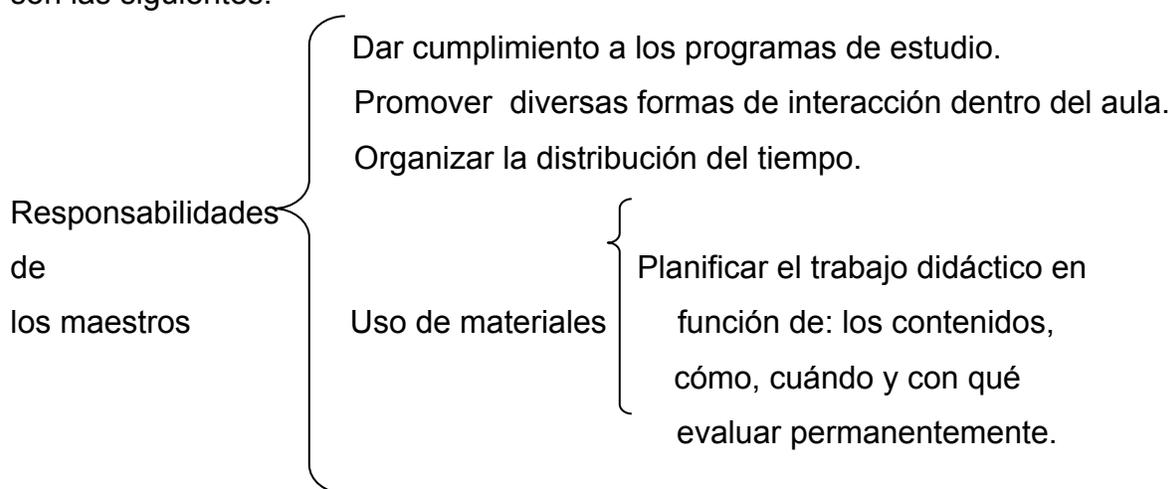
3.4. Transformación del tiempo de trabajo de los maestros.

El PNE transformó la organización del trabajo de los maestros. En este sentido, propuso, por un lado, la modificación de la estrategia y la orientación pedagógica encaminándolas hacia las competencias; por otro lado, estableció elementos transversales que, además de reorganizar el conocimiento de los maestros en función de la frontera del conocimiento de las otras materias, los obliga a reajustar su tiempo a partir del trabajo que deben realizar para su materia, llevando a cabo un trabajo individual y un trabajo colegiado, como se indica en el programa sectorial.

Las modificaciones que afectaban a los maestros se orientaron en dos sentidos: 1) en relación a la organización de su trabajo en el aula, modificando contenidos y elementos didácticos; y, 2) en relación a la organización de su trabajo en la escuela, implementando ejes transversales que los obligan a trabajar en equipos

inter y multidisciplinarios, realizando nuevas tareas como las tutorías y adjudicándoles nuevas responsabilidades por materia.

Dentro de la estructura del plan, los maestros deben dedicar una hora a la orientación y tutoría, con el objetivo de implementar medidas que coadyuven a que los alumnos inscritos concluyan este nivel educativo. Asimismo, el maestro es el responsable de la orientación moral y ética, debiendo implementar acciones para fortalecer el diálogo y propiciar soluciones no violentas, además de identificar los problemas de los alumnos propios de la edad por la que transitan. Dentro de esta reforma educativa en el plan 2006, las responsabilidades de los maestros son las siguientes:



En la siguiente tabla se describen los cambios implementados en la organización del trabajo en el aula y en la escuela según la RIES.

Tiempo como cambio en la organización en el aula y la escuela en la RIES.

(Cuadro 6)

Tiempo antes de RIES	Cambio en la RIES
Reportes administrativos	Inicio de clases con puntualidad
Participación en múltiples programas y/o actividades externas	Respetar el tiempo propio y el de los docentes
Elaboración de informes periódicos	Establecer mecanismos que aceleren a) Asistencia b) Repartición de materiales
Realización de ceremonias cívicas	
Festivales	
Concursos escolares	

Fuente: RIES (p.50).

Espacio físico

- ✓ Considerar la distribución del mobiliario de acuerdo al tipo de actividades que se realicen.
- ✓ Que el espacio sea agradable y esté adecuadamente acondicionado para favorecer el aprendizaje (RIES, p. 50).
 - Seleccionar materiales adecuados.
 - Impulsar la autonomía de los estudiantes.

Evaluación {

- Aplicar exámenes, incluir pruebas de opción múltiple
- Recabar información en forma permanente múltiple.
- Notas de observación.
- Cuadernos de trabajo.
- Portafolios o la carpeta de trabajo.
- Lista de control o anecdotario.

En tanto el plan de estudios modificó la estructura curricular, los maestros debieron reorganizar su trabajo en el aula en función de los nuevos contenidos y estrategias didácticas planteadas. De igual forma, se multiplicaron las funciones tanto dentro del aula como en la escuela. Así, en el aula tenían que trabajar con alumnos con capacidades diferentes, así como con alumnos con problemas socioeconómicos, psicológicos, etcétera; mientras que a nivel de la escuela debían reestructurar su trabajo, pasando de realizar un trabajo individual a realizar

un trabajo colectivo, debiendo distribuir su tiempo para lograr trabajar en equipo con los contenidos transversales, así como laborar con el modelo pedagógico por competencias, que requiere llevar a cabo una evaluación permanente. Ello determinó la intensificación de su trabajo en la institución.

Desde la perspectiva de Quiroz (2006), los problemas que debe resolver la reforma integral están relacionados con el currículo, la organización y la gestión de las escuelas, así como con la formación y la capacitación de los maestros. Tanto en el PND como en el PNE se hicieron planteamientos generales para la educación básica, si bien los mismos consideraron que el rezago, la cobertura y la equidad, debían ser los objetivos de la política educativa, en tanto apuntaban a la obtención "de una buena educación de calidad". De esta manera, la educación secundaria y sus diferentes modalidades quedaron organizadas, planeadas y diseñadas para transformarse y caminar hacia su integración a largo plazo con los niveles educativos de preescolar y primaria.

Por lo que, en el sexenio de Fox se puede observar la continuidad de las políticas seguidas durante los sexenios anteriores en cuanto a la integración de los niveles educativos, al sostenimiento de la federalización como uno de los principios básicos y de la orientación hacia la calidad como objetivo general de la educación. A nivel del plan de estudios se tiende hacia la flexibilidad, lo que constituye el primer cambio realizado en concordancia con la federalización; se deja una materia para que cada entidad defina su contenido —materia estatal—; asimismo, se prevé un espacio curricular destinado a la tutoría, con el objetivo de que los tutores aborden diferentes problemáticas con los alumnos, dejando la responsabilidad del desarrollo psicológico al tutor de cada grupo. En términos de las transformaciones globales se trata de un cambio mínimo; sin embargo, en el contexto histórico del SE en México, estas pequeñas modificaciones representan un avance hacia la tendencia mundial de flexibilidad del trabajo y de capacitación y formación de los alumnos con las nuevas tecnologías.

Como plantea Hirtt (2001), estas políticas plantean que el actor central de las mismas son los maestros, lo que impone la necesidad de modificaciones en su formación, así como la necesidad de su reeducación; las nuevas exigencias requieren cambios en su perfil, que incluyen desde el hecho de que sean capaces de manejar todos los contenidos del plan reestructurado hasta el desarrollo de la sensibilidad para conocer y manejar el contexto socioeconómico de cada uno de sus alumnos. En este sentido, deben ser maestros de materia, trabajadores sociales que atiendan adicciones y situaciones de violencia; sociólogos que identifiquen el contexto socioeconómico de cada alumno, etcétera; por esta razón, deben transformar sus saberes, sus actitudes y sus aptitudes en forma permanente, a fin de cubrir los nuevos requisitos y exigencias de la sociedad de su tiempo.

Las políticas educativas implementadas han avanzado en reestructurar a los maestros, orientándolos a ser trabajadores flexibles que cumplen con las siguientes características:

Requisitos para la transformación de los maestros establecidos por la política y la reforma educativa
(Cuadro 7)

Actualizarse en forma permanente.
Tener los conocimientos y habilidades para trabajar colectivamente.
Acomodarse a los cambios permanentes.
Asumir la evaluación como un parámetro de calidad.
Responsabilidad para autoevaluarse.
Reaprender.
Que se comprometa con su centro de trabajo, que sepa organizar y planear en función de las políticas educativas imperantes.
Trabajador polivalente: Tomar decisiones y resolver problemas. Trabajar en función de los ejes transversales. Adecuarse al tiempo de la gestión escolar. Trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia con datos del PNE 2001-2006, Hirtt (2001).

Estas "competencias" deben ser tangibles en el aula y en la escuela. En este sentido, la organización del tiempo resulta vital para alcanzar los objetivos establecidos por el PND, el PNE y la RS planteados por el gobierno de Vicente Fox, ya que de esta manera se alcanzará la calidad. La utilización del tiempo policrónico de Hargreaves (2003), significa organizar y reorganizar el trabajo de acuerdo a la reforma educativa, trabajo concretizado en una concepción del trabajo docente como un trabajo multifuncional.

De acuerdo a lo que implican todas estas políticas, reformas, estrategias y acciones, resulta evidente que es imposible llevarlas a cabo sin contar con la cooperación del maestro para su implementación de manera de cambiar la educación; por ello, como señala Jurjo Torres (2006, p. 24), es "difícil discernir la línea que separa de un lado la participación voluntaria y de otro la interiorización obsesiva de la explotación".

La participación voluntaria aparece como una función asignada los maestros durante la etapa de industrialización (décadas de los años cuarenta y cincuenta), en la cual se lo denominaba "apóstol de la educación" y su papel era valorado socialmente. En la actualidad las exigencias son mayores. En este sentido, los conocimientos deben ser actualizados constantemente y las habilidades y destrezas modificadas de acuerdo al modelo pedagógico. El papel que se ha asignado al maestro hoy en día es el de "facilitador" del proceso de enseñanza-aprendizaje; su papel social ha sido menguado y con ello, la ofensiva lanzada por el Estado nacional sobre los mismos, y las estrategias y políticas dictadas en las organizaciones y foros mundiales sobre educación, han dado como resultado una intensificación de su trabajo y un demérito de su profesión.

3.5. La integración de la educación básica como política educativa. El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012.

Después de un periodo de seis años de gobierno del Partido Acción Nacional, a fines de 2006 nuevamente queda en el gobierno un representante de este partido:

Felipe Calderón. Este sexenio está circunscrito a un contexto global caracterizado por un desarrollo científico-tecnológico cada vez más acelerado y a un mundo segmentado en grandes bloques económicos, en el que existen empresas transnacionales cada vez más competitivas que luchan por los mercados provocando una concentración y centralización de la riqueza cada vez mayores y la existencia de millones de personas en situación de extrema pobreza. En términos generales, éste es el contexto y el panorama con que inicia este sexenio

En lo que respecta al contexto nacional, durante el sexenio de Vicente Fox no se había logrado un avance significativo en el combate a la pobreza, evidenciándose una desmedida desigualdad entre individuos y regiones, como lo indican los resultados del Índice de Desarrollo humano de 2006-2007, según los cuales México se ubica en el lugar 53. Considerando los indicadores de esperanza de vida, nivel educativo e ingresos por habitante, en el año 2000 México ocupaba el lugar 51, descendiendo a la ubicación 53 en 2007. Esta situación da cuenta de que los elementos básicos que determinan una mejor calidad de vida para los habitantes, durante este sexenio se deterioraron para la enorme mayoría de la población mexicana. En contraposición, según la revista *Forbes*, diez mexicanos se encontraban entre los multimillonarios del mundo, contando con fortunas equivalentes al salario mínimo anual de 34 millones de personas (*La Jornada*, Noviembre, 2006).

La brecha existente entre quienes logran tener acceso a un ingreso permanente y quienes concentran el ingreso de más de 30 millones de personas es cada vez mayor; durante el sexenio de Vicente Fox, el porcentaje de desempleo casi se duplicó; al culminar el mandato Zedillo había 680 000 desempleados, mientras que al salir Fox el número de parados había ascendido a 1 800 000, además de existir 14 900 000 mexicanos, que representan 33.5% de la población económicamente activa que sobreviven ocupados en la economía informal (*La Jornada*, 18 nov, 2006).

El Plan Nacional de Desarrollo presentado por Felipe Calderón se encuentra estructurado en los cinco ejes siguientes:

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable (PND, 2007, p. 11).

Como parte del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento, este plan asumió como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable, como elemento estructurador del desarrollo económico; de igual manera, reconoció la existencia de problemas de violencia, desigualdad, calentamiento global y crimen organizado, entre otros.

La organización y acciones del plan fueron diseñados a partir de la concepción de desarrollo sustentable, elemento que permitiría al Estado avanzar en la resolución de los problemas más acuciantes de los sectores de la población con más carencias; la posición geopolítica y los recursos con que cuenta el país serían la ventaja comparativa que permitiría avanzar de mejor manera en el desarrollo del país.

En el objetivo número 5 del plan se estableció la necesidad de avanzar en el sentido de disminuir la pobreza extrema y de lograr el acceso a la salud, a la educación y a una vivienda digna de todos los mexicanos; los otros nueve objetivos se centran en el fortalecimiento de la oferta, ya que según este planteamiento con ello se alcanzará un mayor desarrollo.

En relación a la política pública orientada a la educación se estableció el objetivo de:

Lograr una educación de calidad, enriquecedora en valores, relevante para el mundo productivo en todos los niveles de formación y que cada vez alcance a más mexicanos (PND, p. 27).

Esta idea acorde a su objetivo central, el desarrollo sustentable, determinaba que fueran los propios ciudadanos quienes invirtieran y asumieran el compromiso de potencializar los factores que fortalecieran dicho desarrollo. Según este plan, “para que el desarrollo sea sustentable, la sociedad debe invertir suficientemente en todos estos factores del sistema económico y social” (PND, p. 33).

Los objetivos y estrategias establecidos en la política pública respecto a la igualdad de oportunidades, en primera instancia centraron el problema en la búsqueda del aumento de la calidad de la educación a partir de la integración de los diferentes niveles educativos; en segundo lugar, la integración buscó reducir las diferencias entre lo urbano y lo rural, entre lo público y lo privado y entre las comunidades marginadas e indígenas y aquellas que no lo son. En apariencia, esta política reconoce la desigualdad y la marginación de distintos sectores de la población. Sin embargo, parte del supuesto de la existencia de “igualdad” de condiciones materiales, culturales y sociales, lo cual es falso. De acuerdo a esta consideración, la solución inmediata a dichas carencias la constituyó la creación de los programas compensatorios, que fueron impulsados de acuerdo a valoraciones económicas.

El objetivo en relación a la igualdad de oportunidades se centra en garantizar la propiedad a los dueños de los medios de producción; la educación constituye un insumo más de esta garantía, en tanto permite que el capital se reproduzca y crezca. En este terreno, la educación está vinculada al desarrollo de habilidades y conocimientos acordes al mercado de trabajo.

Una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad. Ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico (PND, p. 38).

En el contenido del eje 3 sobre igualdad de oportunidades figura el punto 3.1, en el cual se aborda la transformación educativa; algunos de los problemas identificados en este punto son los recurrentes en cada sexenio: cobertura, rezago, el bajo desempeño como indicador de la calidad en la educación; sin

embargo, reconoce avances vinculados a la implementación de la Carrera Magisterial y a los Consejos de Participación Social. A partir de ello, su estimación es que el Sistema Educativo debe transformarse en el siguiente sentido.

- 1) Mejoramiento material y profesional de los maestros.
- 2) Énfasis en el logro de los aprendizajes.
- 3) Fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos (PND, p. 182).

Los objetivos relacionados con la educación, establecidos en la reforma según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 son:

- Objetivo 9: Elevar la calidad.
- Objetivo 10: Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.
- Objetivo 11: Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías para insertarse en la sociedad del conocimiento.
- Objetivo 12: Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.

Incluidos en éstos, en el programa Sectorial de Educación 2007-2012 se establecen los siguientes objetivos.

<i>Objetivo 9. Elevar la Calidad</i>	E s t r a t e g i a s	<i>9.1. Evaluación para: estudiantes, profesores y directivos. 9.2. Reforzar la capacitación de los docentes. 9.3. Actualizar los programas de estudio. 9.4. Fortalecer el federalismo.</i>
--	--	---

En el PND, al definir los objetivos de la política pública en general, y de la política educativa en particular, se establece que la línea general y la orientación central apuntarán a elevar la calidad educativa. Los criterios para asegurarla son: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia; tanto los objetivos del plan

de desarrollo como los del plan sectorial están fundamentados en el paradigma de “educar para la vida”, orientándose hacia la calidad de la educación. Con ello se buscó resolver el aumento de la demanda de educación básica generado por la creciente explosión demográfica, aunque formando a los estudiantes en cuestiones prácticas de saber hacer que les permitieran incorporarse al mercado de trabajo.

Los elementos de las políticas educativas específicas, a su vez, se orientaron a establecer las modificaciones requeridas para llevar a cabo dichos objetivos. En ambos casos, se dispuso la modificación curricular, en primer lugar, la implementación de cambios que permitieran que los maestros se adecuaran a la nueva situación, en segundo lugar, la instauración de cambios para transformar la gestión escolar, en tercer lugar y, finalmente, la implementación de un aspecto que estuvo presente durante las últimas décadas: la evaluación.

Según esta política educativa, la integración de la educación es utilizada como un elemento para incidir en la disminución de la desigual entre distintos ámbitos, clases y sectores sociales. El sustento de la ejecución de las políticas públicas tiene como corolario el esquema de la evaluación y de la obtención de resultados.¹²

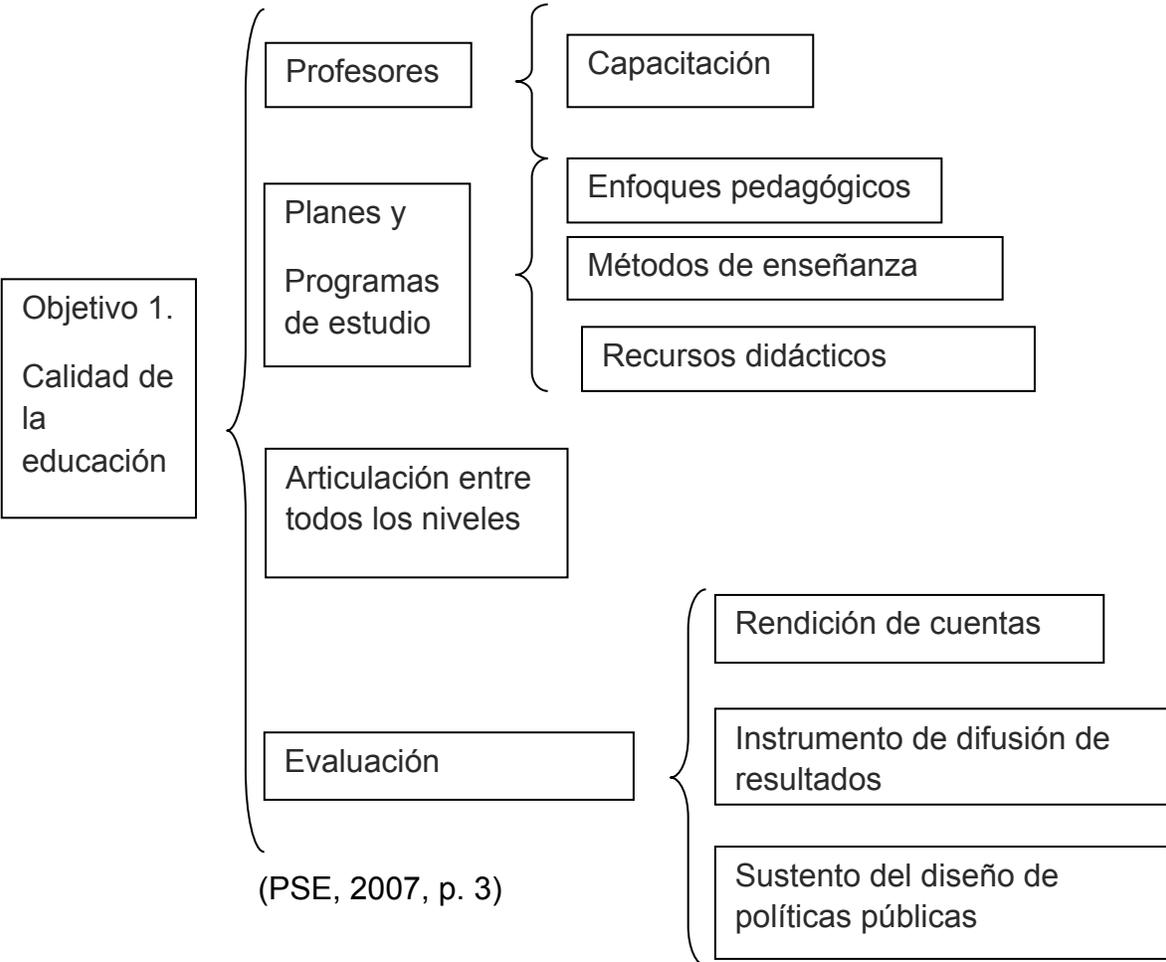
3.5.1. La educación secundaria en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012).

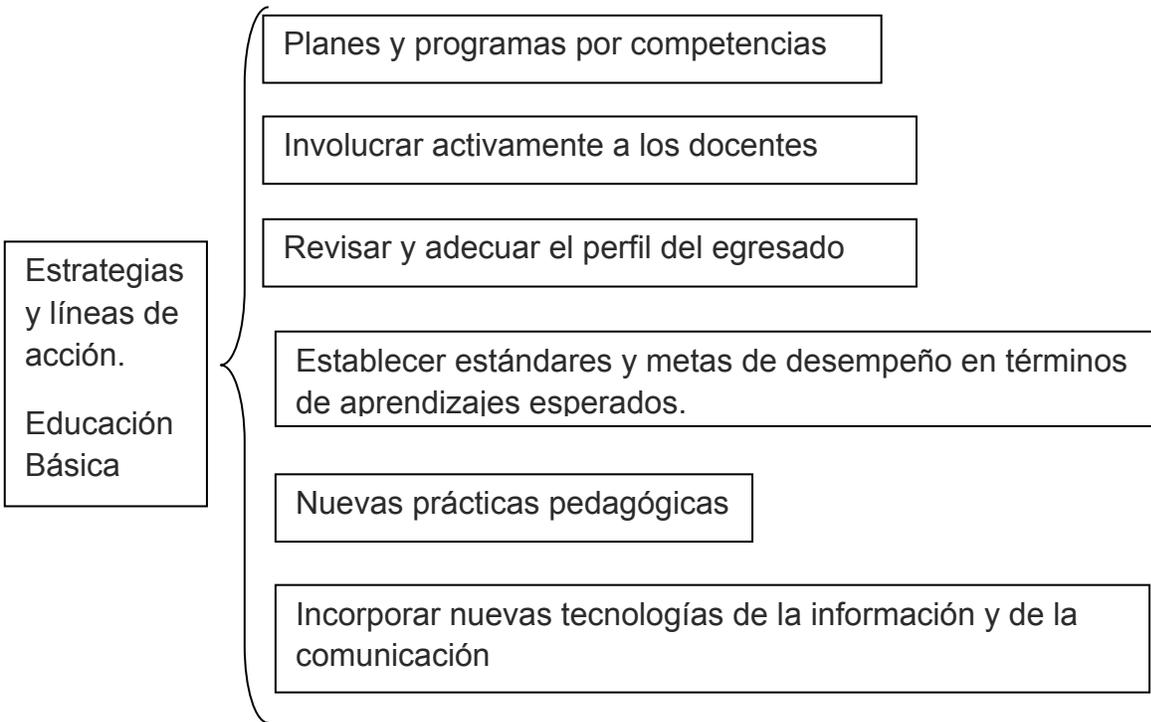
El programa sectorial señala la importancia de la educación para lograr el desarrollo sustentable. En este sentido, considera que el logro educativo del promedio general de la población que llega hasta el nivel de secundaria resulta insuficiente para que se produzca la transformación que necesita el país. El eje 3,

¹² ¿Cuál es la diferencia entre el PND 2007-2012 y sus antecesores? La innovación consiste en la implementación del Presupuesto Basado en Resultados y el Sistema de Evaluación del Desempeño, procesos que requieren la planeación a mediano plazo de las políticas sectoriales, la definición de metas, la elaboración de indicadores, el reconocimiento de la corresponsabilidad en las acciones de las diferentes dependencias que inciden en un resultado; así como una mayor demanda de transparencia por parte de la sociedad, lo que ha llevado a la paulatina revelación de procesos de asignación de recursos y su vinculación a la obtención de resultados (Cámara de Diputados, 2007, p. 3).

Igualdad de oportunidades, en su objetivo 9 y en la estrategia número 3 de tal propósito, establece la integración de la educación para avanzar en la generación de más oportunidades para la población más desfavorecida, lo cual se conseguirá en la medida en que disminuya la brecha que existe en relación a las diferencias entre las personas. De esta manera, en el PSE 2007 se establecen las acciones particulares que deberán llevarse a cabo para tal integración.

PS 2007. Calidad de la Educación.





(PNE, 2007, pp. 11-13).

Estrategia
y líneas
de
Acción.
Docentes

- ✓ Concebidos como facilitadores y promotores del aprendizaje.
 - ✓ Perfil de desempeño en función de las competencias del siglo XXI.
 - ✓ Adecuar sistemas de formación docente.
 - ✓ Generar una oferta de acuerdo a la calidad educativa.
 - ✓ Programa de capacitación para el uso de las NTIC.
 - ✓ Oferta de formación continua.
 - ✓ Actualización en Instituciones de Educación Superior.
 - ✓ Mecanismos de reconocimiento social a la labor profesional de la educación.
 - ✓ “Capacitar a los docentes y equipos técnicos estatales en la aplicación de nuevos programas de estudios”.
 - ✓ “Fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua.”
- “Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar
Mejorar su práctica profesional...”
- ✓ Capacitar a los profesores con bajos resultados en ENLACE.
 - ✓ “Promover la participación de los docentes en los exámenes nacionales de actualización”
 - ✓ Nueva fase del programa Carrera Magisterial.
 - ✓ Oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad.
 - ✓ Plataforma de servicios de formación continua tecnologías de la información y la comunicación
- (PSE, 2007, pp. 11-13).

En las acciones y estrategias del PSE, se establecieron dos aspectos importantes: la integración de la educación básica, y la transformación de las condiciones de los maestros. En relación al primero, se entiende que con la integración educativa se refuerza la orientación pedagógica basada en las competencias; la evaluación, como mecanismo para alcanzar los estándares internacionales y nacionales que mejoren el aprovechamiento, constituye el instrumento que permitirá arribar al objetivo deseado.

Para asegurar que los cambios se orienten hacia una educación por competencias, los avances y el logro educativo deben ser evaluados permanentemente. Ello garantizará la incorporación de los maestros al proceso de cambio en el sentido planeado a corto, mediano y largo plazo. De ahí la importancia de que los maestros planeen periódicamente —anual, mensual, semanal y diariamente— sus actividades y que éstas sean evaluadas y revisadas por la autoridad correspondiente.

En consonancia con el objetivo establecido en el PND de centrar la economía en la oferta, también se plantea esta equivalencia a nivel de la educación. En este caso, la oferta la constituye el servicio proporcionado por los maestros, quienes deben ajustar sus capacidades y competencias para contar con aquellas que les permitan transmitir los aspectos cognitivos y las aptitudes a los estudiantes. “Generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica” (PSE 2007, p.10) es el objetivo de este plan para los maestros. La apuesta de ofertar un servicio de calidad` modifica el esquema y la finalidad de la educación, enfocándola en términos de los elementos del mercado.

En tanto los maestros y la escuela deben ofrecer un servicio de calidad, los alumnos son considerados los demandantes de tal servicio —es decir, los consumidores. En este sentido, los usuarios del servicio deberán contar con información “pertinente y oportuna” para tomar la mejor decisión; esto es, la información que reciban deberá ampliar su costo de oportunidad. La información representa un elemento tangible, cuantificable; la evaluación se convirtió en el

insumo básico para estos consumidores y deberá ser proporcionada a través de los diferentes medios de comunicación.

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

- En el marco de la RIEB, y con la publicación del Acuerdo 592 el pasado 19 de agosto de 2011, en el que se establece la Articulación de la Educación Básica, durante el ciclo escolar 2011-2012 se inició la generalización del Currículo 2011 para la educación básica, conformado por un plan de estudios, 92 programas de estudio y dos documentos: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes y Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la asignatura estatal de secundaria.

- La reforma curricular en preescolar consistió en actualizar el programa de estudio, incorporando comunicación, pensamiento matemático y ciencias. En la reforma de primaria se diseñó una nueva propuesta curricular para mantener la congruencia con los niveles adyacentes; en consecuencia, en los programas de estudio se incorporaron competencias, aprendizajes esperados, estándares curriculares para español, matemáticas.

La reforma en la secundaria estableció la actualización de los programas de estudio a través de la revisión de los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares para español, matemáticas y ciencias.

Los Programas de Estudio 2011

Incorporan estándares curriculares, que son los referentes para evaluar el logro académico, contribuirán a:

- i) Mejorar el logro en la prueba PISA, al evaluar el desarrollo de competencias en tres campos de desarrollo: la lectura, el pensamiento y el conocimiento objetivo del entorno.
- ii) Mejorar el logro en la Prueba ENLACE, al ser usados como referente en el diseño de la prueba.
- iii) Incrementar la tasa de terminación de la educación básica, al permitir elaborar orientaciones para el alumno, el maestro y los padres de familia sobre los apoyos necesarios para mejorar el aprendizaje en diferentes momentos del ciclo escolar SEP, 2012; Sexto Informe de labores 2011-2012. México. SEP, pp. 24-29).

En relación a este documento de RIEB, es importante mencionar que, el contexto en que se propuso y los problemas que buscaba resolver la política educativa no

sólo correspondían a los que se habían identificado internamente. Además, consideraba los señalados de manera externa, en particular los realizados por la OCDE a partir de los resultados de la evaluación PISA.

Con respecto a la evaluación, a lo largo de los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón se crearon instituciones para dar seguimiento a la misma. Entre ellas se encuentran el INEE, creado en 2002; la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) adscrita a la Unidad de planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la SEP y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

3.5.2. La RIEB en la secundaria.

Líneas estratégicas de la Subsecretaría.

Objetivo 1.

1.1 Realizar una Reforma Integral de Educación Básica centrada en la adopción del modelo educativo basado en competencias, que responda las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI (PSE, 2007, p.23).

Este objetivo fue señalado como una de las líneas estratégicas del Plan Nacional de Desarrollo. En tanto la política de la educación está centrada en las competencias, para llevarla a cabo se plantearon:

- ✓ Modificar la administración, es decir la gestión.
- ✓ Eficiencia de los recursos.
- ✓ Multiplicar las opciones del costo de oportunidad.
- ✓ Considerar las propuestas de otros sectores en la educación.

Según los planteamientos de este programa, las demandas del siglo XXI requieren de mayor interacción entre los actores que participan en el proceso de globalización; los nuevos requerimientos deben ser acordados bajo nuevos esquemas y reglas; ello permite reorientar el financiamiento de acuerdo a las necesidades y a las características específicas de la población mexicana,

buscando reorientar el gasto educativo hacia programas compensatorios específicos.

Otro elemento presente a lo largo de toda la RIEB, es la evaluación; en la reforma se hace referencia a los mecanismos de “vigilancia, rendición de cuentas en instancias de diagnóstico que ayudan a conformar consejos y organizaciones elementales, a partir de los cuales sea más fácil determinar las necesidades de cada localidad” (RIEB, p. 77). Como la educación se transformó, su pertinencia y el destino de los recursos dependerá de los resultados alcanzados en la evaluación, considerándola como una herramienta necesaria para interactuar en el mundo globalizado; el manejo de tales medios constituye un requisito obligatorio en relación a las competencias que deben ser adquiridas por los alumnos según el paradigma de aprender para la vida.

Empleo y tecnologías de la información y comunicación.

De acuerdo a la RIEB, resulta necesario integrar a los profesores en la educación del siglo XXI. En este sentido, orientar la educación hacia las competencias significa promover un nuevo modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, integrando la tecnología de información y la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Perfil de Egreso de la Educación Básica.

El perfil de egreso establece cuáles serán los estándares de desempeño: los conocimientos, habilidades y competencias que todo ciudadano debe poseer al concluir la educación básica.

En relación al currículo, se establece la articulación entre los tres niveles que integran la educación básica. En términos de política educativa, la articulación tiene como objetivo la estandarización de los tres niveles, lo que significa que la evaluación pasó a ser un elemento central de la educación, ya no como un elemento para mejorarla, sino para calificar a los actores que participan en el

proceso según aptitudes y competencias. Los elementos a considerar son esencialmente dos:

- 1) Estándares y metas.
- 2) Nuevas competencias según las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Al respecto, cabe señalar que la eficiencia y eficacia serán los elementos que permearán la estandarización y los que, por ende, determinarán la forma en que deben alcanzarse tales metas. El elemento guía de tales acciones será el perfil de egreso, fuente obligada de referencia para los maestros, ya que en él se plasman el tipo de ciudadano que se quiere formar y la especificidad del programa de estudios. Esto es, en el perfil de egreso se definieron las características cognitivas y las aptitudes requeridas por este nivel.

Según la RIEB los rasgos deseables del egresado de educación básica son los siguientes:

El plan y los programas de estudio han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática (RIEB, 2008, pp. 91-92).

Dentro del perfil de egreso se mencionan otros aspectos que deben considerarse como parte de la formación de los estudiantes en la educación básica: competencias para la vida y articulación curricular. Con respecto a las competencias para la vida se plantea la necesidad de alcanzar una situación en la que el estudiante sea dueño y responsable de su destino, asumiendo las consecuencias de sus actos; de manera individual las competencias desarrollan aspectos cognitivos, actitudes, habilidades y destrezas que lo prepararán para desarrollarse de mejor forma en la sociedad. En este sentido, la forma más adecuada de incorporarse a la misma es a partir de la creación o formación de una mano de obra flexible, polivalente, responsable de lo que pasa, que actúe, se actualice y asuma su destino. En la educación básica la formación tendrá que asumir la formación de un ciudadano consciente y crítico no solamente de su

actuación en la sociedad, sino también de su actuación individual y colectiva, quien deberá aprender a trabajar en equipo, a tomar decisiones y a establecer acuerdos y negociaciones con otros, así como a manejar “armónicamente” sus relaciones personales y emocionales dentro de su entorno, es decir, dentro del mercado de trabajo. Asimismo, se introducen ejes transversales como la diversidad y la interculturalidad, acordes al planteamiento del PND en el eje correspondiente a igualdad de oportunidades.

Con respecto a la articulación curricular el planteamiento es que sea eficaz y eficiente dentro de las aulas. Ello implica que el trabajo del maestro deba modificarse; al respecto, se vuelve necesario “propiciar y fortalecer la actividad de los maestros” que son los actores que propiciarán el cambio. La actividad de los maestros será vigilada y evaluada, manera a partir de la cual la reforma establece una nueva regulación de las relaciones socioeducativas; la racionalidad instrumental se expresa en el costo beneficio; así, la “utilidad” de los maestros deberá ser revisada en función de los resultados alcanzados en la evaluación.

El instrumento de poder que regula la escuela es la estandarización, la homogeneización de instrumentos didácticos como los exámenes, así como de los contenidos, y la revisión continua de la actividad de los maestros para que no se desvíen de la ruta trazada. Como señala Popkewitz (2000), la construcción curricular obliga a pensar, a sentir y a construir las ideas de cierta manera, estableciendo condiciones para la regulación de la interacción al interior de la institución educativa, de tal forma que se establecen nuevas formas de ordenamiento y organización para cumplir con los objetivos planteados dentro de la política educativa.

Modificación de la organización escolar.

Implica transformar las prácticas docentes en las escuelas secundarias, a fin de promover aprendizajes efectivos en todos los estudiantes, así como renovar la gestión de las escuelas generando las condiciones para que docentes y directivos

trabajen colaborativamente y asuman como equipo la responsabilidad en el aprendizaje de todos sus estudiantes en este nivel (RIEB, p. 59).

Según el tipo de gestión que se empezó a promover, la transformación de la función del director en trabajo colaborativo con los docentes, establece una regulación diferente del poder. En esta reforma se pretende modificar la jerarquía; en este sentido se mantiene la función del director y el trabajo que realiza el interior del escuela, pero se modifica la responsabilidad que tienen los actores que participan en proceso de enseñanza-aprendizaje, asignándoles nuevas tareas como las tutorías, que hacen responsables a los maestros del comportamiento y del aprovechamiento académico de los alumnos

En la RIEB, el planteamiento con respecto a los maestros está dado por los requisitos de actualización permanente y de evaluación de cada una de las actividades que realizan. Ello transforma sus actividades al interior del escuela en tanto modifica nuevamente los planes y programas estudio; además, los obliga a reorganizar el tiempo destinado a cada una de las actividades; éstas deberán ser planeadas por día, por semana, por mes y anualmente, de tal manera que, a través de dicha planificación, den cuenta de la forma en que estas actividades se corresponden con el plan curricular integral y el perfil de egreso del educación básica.

El nuevo papel asignado a los maestros por las reformas, les ha exigido cambios en su conocimiento, sus saberes, habilidades y destrezas, demandando la modificación de la organización de su trabajo y de la organización escolar dentro de la institución, asignándoles nuevas funciones y tareas, requiriéndoles diferentes conocimientos y habilidades para educar en función de las competencias. La nueva organización de su trabajo ha pauperizado aún más sus condiciones materiales. Según Oliveira y Feldfeber (2004), se está transformando la carga del docente; ahora ellos tienen mayor responsabilidad tanto sobre el desempeño del alumno y de la escuela como sobre su formación, lo que los obliga a buscar constantemente, por su propia cuenta, formas de recalificación.

Todos los cambios que se han llevado a cabo desde la modernización de la educación y el ANMEB, han transformado paulatinamente el trabajo de los maestros de educación básica, particularmente de los maestros de secundaria. Al respecto, algunos investigadores como Rafael Quiroz, Etelvina Sandoval y Margarita Zorrilla, entre otros, han dado cuenta de tales cambios. Cabe resaltar que, con las últimas reformas no sólo se busca transformar la educación secundaria, sino también modificarla y articularla como parte de una política educativa general, que busca, desde mi punto de vista, transformar aún más el trabajo de maestros.

Orientar cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la evaluación estandarizada obligará a los maestros a concentrar su labor en estas evaluaciones, lo cual progresivamente irá restringiendo su autonomía dentro del aula y su participación crítica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las reformas buscan regular este proceso y disminuir el poder que tienen los maestros dentro del aula. Tal forma de abordar esta problemática no se ha planteado todavía; de ahí su importancia y su validez.

Capítulo IV. Resultados e interpretación de la investigación de campo.

“La sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe” (Esteve, Franco y Vera).

Este capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación realizada en escuelas secundarias del D.F. entre 2012 y 2013. En el primer apartado se puntualizan el método y la técnica de investigación seleccionados para obtener la información acerca del objeto de investigación; en el segundo, se presenta la información de las entrevistas realizadas y su interpretación.

Como hemos venido mencionando, las políticas y las reformas educativas implementadas durante los últimos sexenios, modificaron el trabajo de los maestros de secundaria. Tanto la RS y como la RIEB, se plantearon como uno de sus objetivos centrales la transformación de la actividad del docente, como paso necesario para lograr la calidad educativa. El cambio implementado trasciende las modificaciones curriculares y busca modificar las relaciones de poder que tienen lugar dentro de la escuela, las cuales se expresan en reglas, normas y leyes, que definen las características y el papel que debe asumir cada actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto es, definen la relación socioeducativa que se establece entre el maestro y el alumno, el director, los padres de familia, la misma institución y entre los propios maestros.

Entre las medidas y acciones propuestas se incluyen, la implementación de transformaciones en la organización del trabajo en el aula y en la escuela, la realización de proyectos didácticos entre diferentes asignaturas, la planeación de actividades considerando los temas transversales incorporados en los nuevos programas, que la organización del tiempo de clase se realice en función de la evaluación, la participación en concursos de la zona como la olimpiada de verano de matemáticas, la elaboración de proyectos con la comunidad en la que está inserta la escuela, entre otras. Dichas transformaciones prescritas en los documentos oficiales proporcionan información sobre la realidad específica

identificada por el gobierno en turno, en la cual se detectan aspectos que deben ser modificados. Sin embargo, estas acciones son resignificadas, reorganizadas y planeadas desde contextos concretos que muestran una realidad diferente, la de las escuelas secundarias y los sujetos que en ellas participan.

Dentro de su trabajo habitual, los maestros transforman el aprendizaje y los contenidos de los programas; se esfuerzan por cumplir con cada uno de los requerimientos exigidos por los cambios. Aproximarnos a conocer el punto de vista de los profesores en torno al impacto que han provocado los cambios relacionados con su trabajo diario nos proporcionó elementos importantes sobre: la dinámica de su trabajo, la distribución del tiempo y de la organización del trabajo en la escuela; a partir del conocimiento de estos elementos podemos interpretar desde una perspectiva diferente la realidad que se vive este trabajo y las consecuencias que han tenido las políticas educativas en ella.

4.1. Método.

Para el abordaje del objeto de estudio se utilizó el método de investigación cualitativo. Mediante éste se llevó a cabo el acercamiento a los sujetos que constituyen el objeto de investigación. El valor que conlleva la aplicación del método cualitativo radica en que permite llevar a cabo una indagación cuyo objetivo es la obtención de datos descriptivos de aspectos sociales; en el mismo “el investigador es el principal instrumento de recogida de datos en interacción constante con la realidad social objeto de estudio” (Bizquerra, 2004, p. 82).

Se eligió el uso del método cualitativo porque el mismo permitía implementar una técnica que posibilitaba acceder al conocimiento de los puntos de vista de los maestros en torno a las reformas, conociendo su opinión en relación a cómo les impactaron, cómo repercutieron en la organización de su trabajo, qué significado atribuyeron a las reformas y políticas educativas tanto en el aula como en la escuela; es decir, a través de la aplicación del método cualitativo esencialmente se pretendió conocer la visión de los maestros respecto a las acciones concretas

que se implementaron durante los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón, presidentes de México entre 2000 y 2012.

La investigación cualitativa permite acceder al conocimiento de elementos objetivos y subjetivos de los sujetos de indagación; una de las técnicas que este método utiliza para la obtención de información es la entrevista, la cual da la posibilidad de interactuar con el informante, de tal forma que se establece una comunicación abierta con el mismo; en este sentido, constituye un medio que permite profundizar en las opiniones de los actores involucrados en el fenómeno social.

a) Técnica de investigación.

La técnica de investigación utilizada fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas representan una herramienta que permite el acercamiento al objeto de exploración, con el fin de conocer sus reflexiones, sus ideas, sus modos de pensar, sus acciones, estrategias, el diseño de su planeación, etcétera. En particular, las entrevistas semiestructuradas, aun cuando permiten determinar de antemano la información relevante que se quiere obtener, dan la libertad de incorporar preguntas adicionales a medida que se va desarrollando la misma para obtener información adicional.

Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas).

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo "piloto", y van estructurándose conforme avanza el trabajo (Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2008, p. 597).

b) Elaboración del instrumento.

Para la definición del instrumento a utilizar se llevó a cabo un estudio exploratorio que incluyó la realización de cinco entrevistas previas con maestros de educación

secundaria, tres de ellos de secundaria general y los restantes dos de escuelas técnicas.

A partir de estas entrevistas piloto y de la agrupación de los datos obtenidos de acuerdo a los aspectos centrales reflejados en las opiniones acerca de los cambios que implicaron las reformas, se organizó un guión con preguntas orientadoras, de modo que los maestros dedicaran 30 minutos a esta actividad.

De esta manera, se estructuraron tres ejes básicos en cada uno de los cuales se definieron preguntas orientadoras, previéndose la posibilidad de modificarlas de acuerdo con la disposición que mostrara el entrevistado. Los parámetros centrales de dicho guión fueron los siguientes:

Guión de entrevista semiestructurada.

I. Datos generales.

II. Reformas.

Reforma de la Secundaria (RS) y Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

III. Organización Escolar y Organización del trabajo en la escuela.

(Ver guía de entrevista en el anexo)

El guión se elaboró a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas piloto y de las dimensiones del tiempo establecidas por Hargreaves (2003), autor desde cuya perspectiva se busca interpretar las entrevistas.

c) Sobre la muestra.

Considerando los aspectos señalados la muestra se definió “a modo o por conveniencia”, esto es, considerando los “casos disponibles a los cuales tenemos acceso. En el muestreo intencional o de conveniencia” se escogen las unidades a entrevistar siguiendo criterios que benefician al investigador. Suele utilizarse la estrategia de “bola de nieve”, que consiste en encontrar a un informador clave

que, a su vez, este identifica otro sujeto a quien entrevistar y así sucesivamente, basándose en la idea de red social. Implica ampliar progresivamente el número de sujetos a ser entrevistados partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos.¹³

Sobre las características de la población o muestra seleccionada.

(Muestra por conveniencia)

A partir de la red social de que se disponía, se realizaron entrevistas a maestros de secundaria general. La muestra sólo incluyó al sector de maestros de materias académicas, es decir, de asignaturas y/o materias básicas para la formación de los alumnos.¹⁴

Así, se efectuaron 18 entrevistas en escuelas de nueve Delegaciones Políticas del Distrito Federal.

Para facilitar la interpretación y el análisis de las entrevistas, las mismas fueron transcritas. Durante el trabajo de transcripción en algunos casos se fueron anotando comentarios y notas con el objetivo de facilitar esta labor. La transcripción que se utiliza y se cita es textual, y tiene como fin de señalar las reflexiones de los maestros tal cual ellos las manifiestan.

La interpretación se efectúa a partir de los elementos señalados en las secciones anteriores. En relación al primer capítulo, se consideran los elementos teóricos; del segundo capítulo se retoman los aspectos relativos al contexto global, y del tercero, la definición de las políticas y reformas educativas.

4.2. Interpretación de las entrevistas.

¹³ www.personal.ua.es (Departamento de Sociología, Universidad de Alicante).

¹⁴ Sandoval, identificó cuatro bloques entre el personal docente: los maestros de materias académicas, los maestros de actividades de desarrollo [...] tecnologías, el personal de apoyo educativo y los directivos (Sandoval, 2004, p. 135).

En este apartado inicial se da cuenta del primer eje del guión establecido para la realización de la entrevista. El objetivo del mismo apuntó a establecer la interacción con el maestro y un espacio adecuado que permitiera llevar a cabo la entrevista de la mejor manera posible; en algunos casos, al inicio de la entrevista los maestros decidieron leer el guión y contestar de acuerdo a las líneas generales, mientras que otros prefirieron que se les hicieran las preguntas; en ambos casos, casi siempre se abundó en el tema de las reformas y de la organización del trabajo en el aula y en la escuela. Los resultados se presentan estructurados de acuerdo a los elementos teóricos señalados en el primer capítulo, considerando el contexto global y la definición de las políticas y reformas abordadas en el tercer capítulo que se anotan en el guión de entrevista.

El primer apartado de las entrevistas correspondió a la obtención de datos generales de entrevistados, entre los que se incluyeron edad, género, estado civil; el objetivo de este apartado fue establecer un primer acercamiento con el maestro y obtener información sobre las situaciones particulares de cada uno de ellos. La identificación personal de los sujetos, da cuenta de sus características generales.

Datos generales de los maestros entrevistados

(Cuadro 8)

Número de entrevista	Ubicación De la Secundaria Por Delegación	Sexo	Edad	Estado Civil	Materia impartida
1	Álvaro Obregón	M	29	S	Historia
2	Benito Juárez	F	55	C	Español
3	“ “	F	49	C	Biología
4	Iztacalco	M	28	S	Historia
5	Coyoacán	F	46	S	Biología
6	“	F	28	S	Ciencias
7	“	M	48	C	Ciencias/laboratorio
8	“	M	29	C	Formación Cívica
9	Cuauhtémoc	F	46	C	Matemáticas
10	“	M	45	C	Español
11	Gustavo A. Madero	M	34	C	Geografía/ Formación Cívica y Ética
12	Tlalpan	F	53	C	Biología
13	“	M	29	S	Geografía
14	“	F	48	C	Ciencias Sociales
15	Miguel Hidalgo	M	31	S	Formación Cívica y Ética
16	“ “	F	40	C	Matemáticas
17	Xochimilco	F	32	C	Geografía
18	“	F	39	S	Formación Cívica y Ética

Fuente: Elaboración propia, a partir de las entrevistas realizadas en las escuelas secundarias.

Las entrevistas se llevaron a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de México, en el Distrito Federal (D.F.), que se considera como una ciudad global. De acuerdo a Sassen, “Las ciudades globales son territorios subnacionales donde se entrecruzan múltiples circuitos globales, lo que las ubica en varias geografías transfronterizas, cada una constituida en términos de ciertas prácticas y de actores específicos y con un alcance propio” (Sassen, 2012, p. 32). Las clases y actores sociales que habitan y se mueven en este espacio geográfico construyen relaciones y redes sociales diferenciadas. Las ciudades, dice Harvey, se han ido convirtiendo en “fragmentos fortificados”; en este sentido, la ciudad está dividida “en fragmentos diferenciados con la aparente formación de varios “microestados.

Vecindarios acumulados [...] asentamientos ilegales” (Harvey, 2010, p. 60) en un nuevo aglutinamiento social, entre quienes tienen acceso a los servicios, redes sociales, información, seguridad, etcétera y quienes carecen de ellos y viven al margen y al servicio de éstos.

Las características de la ciudad global según Sassen son las siguientes:

- 1) El sector terciario de servicios especializados y la tercerización de la economía son los directamente responsables del crecimiento económico de las ciudades, a partir del dinamismo del sector financiero.
- 2) La concentración de estos servicios se hace en ciudades, denominadas globales, en las que se organiza y dirige la economía mundial.
- 3) La innovación tecnológica es el centro de estos procesos.
- 4) El mercado se organiza a partir de estos productos y de los servicios especializados relacionados (Sassen, 2012, p. 67).

Se visitaron nueve secundarias, en las cuales se realizaron 18 entrevistas. En lo que respecta a la distribución de las mismas, ocho de los entrevistados son hombres y 10 son mujeres. El promedio de edad de los mismos es de 39 años.

Las visitas realizadas a las escuelas secundarias nos mostraron que la zona en que se encuentra ubicada cada una de las escuelas secundarias es distinta, aun cuando todas ellas se ubiquen dentro de la zona urbana. Las características específicas de cada zona geográfica establecen condiciones particulares para cada una de ellas, situación que, si bien fue señalada, no es considerada en este trabajo. Como lo indican los maestros, cada centro escolar presenta particularidades.

Llegué a esta escuela cuando recién salí de la normal superior en 1982, nuestros alumnos eran “los panchitos”, los de Santa Fe, y podíamos con ellos trabajar y traían hasta pistola... venían a buscarlos las bandas allá afuera. Hoy tenemos a los hijos de nuestros alumnos pero ellos eran mejores, respetaban nuestro trabajo... (Entrevista (Entr.). 2. Maestra (Mtra.) de Español).

¿Siente que los alumnos obtienen ventajas por vivir en la ciudad de México?

No, en la zona del Ajusco vienen muchos alumnos de fuera, esta escuela está compuesta por muchos alumnos que provienen de provincia como de los estados de Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Puebla, son alumnos que no están incorporados a las tecnologías, que no conocen el D.F., y que tienen muchas

limitaciones y les da miedo la tecnología y no conocen muchos sitios como Bellas Artes (Entr.13.Mtro. Geografía).

Vivir en una ciudad como la de México, enfrenta a los maestros a múltiples situaciones, una de las cuales es la ubicación de la escuela. Al respecto, cabe señalar que hay delegaciones que limitan con la zona rural, delegaciones en las que se asientan poblaciones de migrantes y, también, escuelas localizadas en zonas populares inmersas en problemáticas urbanas. Es muy desgastante, pero los dos turnos son muy diferentes, porque no me desgasta igual un grupo de más de 40 que un grupo de 20, en donde la situación es muy difícil; por ejemplo, en donde hay 20 alumnos la estructura es diferente, la situación es diferente, porque el grupo de 20 tienes padres con una cierta situación económica, diferente nivel sociocultural, de diferente estructura en todos los sentidos, acá tienes que estar tratando, casi, casi, de la mamá psicológica de niños que tienen padres en la cárcel, que tienen madres prostitutas, que tienen otra serie de problemas, que tienes que estar lidiando con otra serie de problemas en donde a veces ni siquiera alcanzan a comer, que les tienes que pagar prácticamente una comida en el receso, porque no trae nada en el estómago, están pensando en el estómago, a veces ni siquiera llevan un cuaderno les tienes que cooperar para comprarles un cuaderno, comprarles una pluma para que escriban.

La situación cambió por completo, porque no te estás ocupando tanto a veces de que cumplan; a veces lo que te preocupa es que se lleven algo al estómago. Su cerebro no alcanza a asimilar algo que están viendo en el pizarrón, o que resuelvan un problema matemático, tu visión cambia y tu perspectiva es diferente, su desarrollo mental no es el mismo que en la escuela de turno matutino. Entonces, no puedes exigir el mismo rendimiento en la otra escuela que en esta, tienes que disminuir el grado de dificultad de lo que aplicas en esta escuela que lo que aplicas en la otra. Yo tengo que bajar el nivel de una escuela a otra, yo no puedo exigir lo mismo en una escuela en donde los niños apenas comen, a la de una escuela en donde su desarrollo socioeconómico es otro, la perspectiva es diferente... (Entr.16. Mtra. Matemáticas).

Se trata de un escenario que no puede generalizarse, debido al número de secundarias que existen en cada Delegación Política. En cuanto al ámbito académico, en la Delegación Miguel Hidalgo, por ejemplo, en Polanco se puede encontrar una secundaria con una alta demanda por parte de la población. Mientras que, en el extremo norte de la misma delegación, cercana a Naucalpan, se encuentra otra escuela ubicada en medio de colonias de bajos recursos, en la que sólo existe el turno matutino. Ello responde al hecho de que es peligroso acudir a esta zona por la tarde debido al alto grado de violencia que existe. La

localización y el contexto social en que está inserta la secundaria proporciona elementos para entender los problemas enfrentados por los maestros.

En relación a la variable edad, encontramos que la misma permite ubicar a los maestros en un contexto histórico específico; esto es, el conocimiento del año en que nacieron, posibilita ubicarlos en el contexto histórico de la reforma o política educativa que les tocó vivir. En este sentido, podemos inferir que, por ejemplo, a los maestros que hoy tienen entre 25 y 30 años, que egresaron de la Normal Superior, les tocó ejercer su profesión formados con un plan de estudios que se implementó con la Reforma de 1993 y que, cuando empiezan a laborar en 2006, deben desempeñarse en un contexto en que se implementa una nueva reforma, lo que ocurre en el caso de los entrevistados; 6, 8 y 13.

Yo soy licenciada en educación secundaria, egresada de la escuela normal, tengo seis años que egresé, tengo cursos enfocados principalmente a mi área, al área de ciencias y ahorita estoy haciendo un curso en enfermería

¿Formada con el Plan de estudios de la Normal anterior?

Yo soy de la generación formada con el plan anterior, cuando egresé se estaba implementando la reforma del 2006 (Entrv.6. Mtra. Ciencias).

Tengo siete años trabajando como docente, en la formación de especialidad cívica, llegue en el 2006 cuando se empezó a dar este cambio. Nosotros nos formamos en la Normal Superior con el viejo plan donde todavía aparecía formación cívica desde primero hasta tercero...

Llegas a la secundaria y qué dicen, te va a tocar esta materia, Aprender a aprender, tienes que dar esa materia , y bueno, pero esto qué es , yo la desconocía totalmente y me dijo el director luego le doy un folleto con lo que tiene que dar, jamás me llegó ese folleto, entonces tuve que hacer una investigación, de qué era aprender a aprender, comprar unos libros, hay uno que se llama así *Aprender a aprender* es un libro español, y de ahí yo me tuve que basar (Entr.8. Mtro. Formación Cívica y Ética).

Yo entro con la reforma del 2006, egreso de la Normal con la reforma del '93 e inicio con la nueva, cuando a nuestra generación la educaron con el plan anterior, sin conocer nada iniciamos a trabajar (Entr.13. Mtro. Geografía).

Los cambios implicados en la implementación de la reforma no se llevan a cabo de manera planificada, de manera que exista una interrelación entre la formación recibida por los egresados de la Normal y el contenido que fue modificado. En este caso, los maestros tuvieron que aprender por su cuenta cómo estructurar su docencia, lo cual representa un periodo de ajuste que cada vez se reduce más. Ello significa que el tiempo transcurrido entre cada modificación cada vez es menor: entre la reforma de 1993 y la de 2006 transcurrieron 13 años; entre la de 2006 y la de 2011, sólo cinco años; y; entre la de esta año y la de 2013, apenas dos años. Esta situación obedece a las continuas modificaciones realizadas con el fin de regular cada vez más el trabajo de los maestros y de cumplir con las condiciones exigidas por los créditos otorgados por los organismos mundiales.

Finalmente, la profesora que ingresó a la labor docente en 1982 señala que no sólo ha vivido estas reformas, sino que además hizo un comparativo con la reforma del año 1993; ello le proporciona un visión distinta de los maestros que se incorporan a trabajar en el contexto de la nueva reforma. Ambos sectores de maestros coinciden en afirmar que los cambios son significativos en diversos aspectos y que los obligaron a actualizar sus conocimientos, readecuándolos a las condiciones de cada escuela.

Como ya se mencionó al hacer referencia a la muestra estudiada, en la educación básica existe un perfil docente predominantemente femenino para la educación secundaria, indicándose que 51% de los docentes son maestras.¹⁵

En cuanto a la materia que deberán impartir los maestros, la misma depende de cada cambio curricular que se implemente. En el caso de Ciencias, las áreas que les corresponden son Física, Química y Biología y en el de Ciencias Sociales, Formación Cívica y Ética, Asignatura Estatal y Geografía.

¹⁵ Noticias,universia,net,mx, 200513

4.2.1. Las reformas y sus consecuencias.

En este apartado se pretende dar cuenta de la opinión de los maestros respecto a las reformas de 2006 y 2011, segundo eje del guión de entrevista. En este sentido, los maestros se manifestaron sobre los aspectos referidos a los cambios observados en los planes curriculares, las dinámicas de trabajo, el perfil de egreso, el contenido de las materias, así como sobre las diferencias y similitudes que evidenciaron durante este periodo.

La reforma, conceptualizada por Popkewitz (2000) como una práctica social y política, expresa las contradicciones, las luchas, las negociaciones que se establecen entre las clases sociales, los actores y los sujetos en su lucha por el poder. El establecimiento de las formas de conocimiento al interior de la escuela define el modo en que se clasifica el mundo; durante este proceso se conforma la identidad social e individual de los alumnos, pero además se produce la transformación del maestro por medio de la relación que establece con los alumnos.

En la escuela se manifiestan una serie de tensiones, de intereses y de contradicciones sociales en las que intervienen factores externos e internos. Los factores internos obedecen a la estructura del sistema educativo y, por ende, a los cambios planteados a través de las políticas y las reformas educativas; mientras que los factores externos responden a cada uno de los elementos que actúa en la escuela; esto es, el contexto social, económico y político en que se han desarrollado los sujetos que intervienen en el proceso educativo influye en el dicho proceso, como también lo hacen la globalización y las condiciones económicas, políticas y sociales del país. El sujeto que debe impulsar las reformas expresadas en los cambios curriculares es el maestro de secundaria; él es quien debe implementar tales transformaciones.

El sujeto se refleja en otro sujeto; el maestro se identifica con su alumno, se asemeja y avanza más allá de los parámetros establecidos, de las acciones y de las estrategias sexenales; la realidad, expresada en la práctica educativa, debe ser transformada por los sujetos mismos y superada a través de la reflexión.

Opiniones de los maestros acerca de las reformas.

En relación a la opinión de los maestros acerca de las reformas, se identificaron diferentes temáticas que proporcionan información en torno a las preguntas de investigación referidas a: ¿Qué opinan los maestros de las políticas y reformas educativas de 2006 y 2011? ¿Qué cambios identifican los maestros a partir de la implantación de los cambios de ese periodo?

Las preguntas relativas a la política y a las reformas educativas se realizaron de manera general, con el objetivo de conocer las impresiones, experiencias y reflexiones de los maestros sin que, de manera específica, encuadraran sus respuestas en torno al poder. Los incisos que a continuación se enuncian tratan de anotar de manera general las opiniones recabadas.

a) Identificación de quienes elaboran las políticas y reformas educativas.

Como espacio de lucha por el poder dentro del ámbito educativo, la política educativa da cuenta de diferentes intereses tanto externos al país como internos a él, sean de la clase hegemónica —que se expresan a través de asociaciones civiles como Mexicanos Primero,¹⁶ UNETE—,¹⁷ vinculadas a los empresarios, a nuevos actores —como las ONG, por ejemplo FUNDEMEX¹⁸ y Más Sociedad—,¹⁹ o de organismos multilaterales —como la OCDE, el BM, etcétera. Estos actores y clases sociales lucha por el dominio político, económico y social en todos los ámbitos; en el ámbito de la educación tratarán de establecer su forma de relacionarse, su ideología, los mecanismos a través de los cuales garantizar su

¹⁶ Mexicanos Primero A.C., organización civil abocada a la educación y a la participación de los ciudadanos en la opinión pública.

¹⁷ Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE, A.C.).

¹⁸ Fundación de Empresarios en México.

¹⁹ Centro Virtual para el Desarrollo de Ciudadanía y Organizaciones de la Sociedad Civil.

continuidad. Entre estos mecanismos se encuentra el de control ideológico, que es socializado a través de la educación y organizado mediante los planes y programas, los cuales son modificados continuamente a partir de los cambios establecidos durante la lucha por ese dominio político.

Yo salí en el 2006, hay un personaje que a mí se me hace fundamental, al menos en el Distrito Federal, que se llama Ramiro Álvarez Retana, que es el director adjunto de personal; cuando estábamos negociando la contratación de los normalistas. Él nos planteaba todo este esquema, la reforma integral, tenía nombre de integral, porque pretendía cambiar las relaciones laborales; él decía bueno, es que ahora con la nueva currícula lo que estamos buscando es una... formar un padrón de maestros, ya compramos la computadora, porque estamos viendo cómo los vamos a cambiar de lugar, o sea, queremos que los maestros estén más cerca de sus casas, él planteaba todo un esquema de transformación laboral, que me llamaba la atención, es que en el DF no tenemos el problema de la... en lugares como Iztapalapa los maestros llegaban muy cansados, la idea de la reforma era como la transformación de las relaciones laborales, y es que, bueno en el DF no queremos un examen de oposición, porque no lo necesitamos, nosotros estamos muy contentos con los maestros normalistas que están egresando, y queremos que ellos tengan las plazas de educación secundaria, pero su principal enemigo es el sindicato, el sindicato nos pide plazas y no se las podemos dar... y ellos también están... como que ellos también quieren... como esta transformación laboral... (Entr.1. Mtro. Historia).

Yo entiendo, y esto no es un secreto para nadie, que todo esto responde a las exigencias del Banco Mundial, tú quieres esto dame esto. ¿Qué nos están diciendo con ese mentado cuadro 696? Que no haya reprobados, desde la primaria hasta la secundaria, ¿y qué vamos a conseguir con esto? O sea, ¿qué voy a hacer? ¿Qué quiere nuestro gobierno de nuestro país? ¿Comercio ambulante? ¿Comercio informal? ¿Más taxistas? ¿Menos profesionistas? ¿No le conviene un pueblo que sepa? No hay un rumbo en la educación.... (Entr. 2. Mtra. Español).

Un aspecto principal de todas estas reformas desde su inicio... bueno hemos manejado, una parte principal para mí es que son reformas de escritorio, son políticas educativas que los diferentes gobiernos han impuesto, porque son imposiciones al magisterio, al maestro frente al grupo, al docente, y pues uno de los principales actores del proceso educativo, que es el docente nunca es considerado, en las anteriores reformas y en estas nuevas, es una imposición en donde la falta de consenso para llevarlas a cabo, pues yo creo que es uno de los factores por el que no han funcionado, y el hecho concreto es que todas estas reformas son proyectos incluso sexenales que se abandonan de un momento a otro sin una planeación correcta... (Entr. 7. Mtro. Laboratorio).

Yo veo que los alumnos se están formando también con muchas carencias, en el manejo más académico de los contenidos, está tan cotidiano el asunto de los planes y programas de estudio, que se han vuelto menos estudiosos de los porqués, menos teóricos como muy enfocados a la práctica, y a lo mejor se puede asociar a que van a un mercado laboral ya casi corriendo, pareciera la tendencia de estos nuevos planes de estudio, de preparar a la gente lo más rápido posible, no importa que no lleguen a alcanzar grandes niveles de escolaridad, creo que las bases teóricas se han ido perdiendo... (Entr. 10. Mtro. Español).

Los maestros identifican a los autores de tales cambios: los organismos multilaterales, el gobierno y las clases que están en el poder. Incluso, un maestro de español señala que el objetivo de alcanzar la calidad educativa y su estandarización obedece a las orientaciones establecidas por estos organismos multilaterales y el gobierno. Sin embargo, su reflexión particular los lleva a cuestionarse cuál es realmente el objetivo de estas modificaciones, qué papel juegan ellos como maestros, cómo estas transformaciones están afectando a los alumnos. En este sentido, se generan interrogantes, dudas, a las cuales responden en la medida de sus posibilidades, respondiendo también de manera individual a la enorme cantidad de problemas inmediatos que se les presentan en el día a día.

En la práctica, la acción de su actividad los enfrenta con su objeto de trabajo, que son otros sujetos que buscan alternativas inmediatas. Ante ello los maestros deben actuar en consecuencia. En este sentido, considerar a la educación como una relación social que se construye entre los seres humanos, a partir de la cual se puede modificar la actitud hacia una mejor convivencia o hacia determinados fines, también implica entender que a través de ella se puede reproducir o producir un conocimiento; en tanto relación social se la considera como un instrumento ideológico de los maestros dentro del aula; también quienes construyen las reformas lo entienden de este modo. Los profesores tienen claro que en la escuela las cosas están cambiando, que su papel y la relación socioeducativa que establecen con los alumnos se está transfigurando; que actualmente la formación de los alumnos apunta a crear mano de obra con

“competencias” específicas para el mercado, mecanismo regulador de las relaciones sociales.

Los factores internos y externos permean el ámbito escolar; en buena medida, los requerimientos de los organismos multilaterales delimitan las políticas en el ámbito educativo; a través del poder económico éstos “limitan y reprimen las prácticas sociales, presuponen la relación entre el saber y el poder” (Popkewitz, 2000, p. 15). Para crear un mundo a imagen y semejanza de la clase en el poder, se deben buscar formas, elementos, representaciones que satisfagan la voluntad, el placer, el deseo, que generen la percepción de que existe la posibilidad de obtener los elementos materiales, etcétera. Ampliar y hacer crecer el deseo se vincula con la posibilidad de tener conciencia de lo que “existe” y su corolario, lo que “no existe”, de “lo posible” y “lo imposible”; el consumo de mercancías se sustenta en el hecho de crear la posibilidad de acceder al mundo en otras dimensiones, de la posibilidad de llenar sus deseos, de completar su placer (Torres, 2005). El saber, el conocimiento, necesita de la educación para transformar a los sujetos, para crearles la posibilidad de tener conciencia de lo que existe; y lo que existe es un mundo de mercancías; a través del poder se deben modificar y regular las relaciones que surgen durante la modificación del saber; al respecto, las reformas constituyen el mecanismo utilizado para regularla dichas relaciones al interior de la educación. “La escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. La reforma no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones” (Popkewitz, 2000, p. 25).

b) Cambios producidos por las reformas advertidos en los planes de estudio.

Uno de los aspectos centrales de las políticas y las reformas educativas tiene que ver con el cambio curricular. A través de este mecanismo se busca formar a los alumnos con las “cualidades y calificaciones” mínimas, de acuerdo a lo

establecido en las políticas educativas. La implementación del currículo vista como un proceso dialéctico, considera los conflictos, las resistencias, las contradicciones que emergen de la nueva relación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo que se reproduce cierta ideología, se crean resistencias y nuevos elementos de esa tendencia, como sucede en el caso de los maestros de secundaria.

En la orientación dada a las asignaturas en el plan de 2006, el planteamiento programático consideró que debían ser modificadas las “prácticas sociales” de los alumnos. Ello requería contar con una infraestructura adecuada: En el caso de español, por ejemplo, implicaba contar con una biblioteca adecuada por grado escolar, con talleres de lectura, la utilización de redes sociales como expresión de fuentes de información; los mencionados son algunos de los elementos con los que debía contar cada una de las escuelas secundarias para llevar a cabo los propósitos de este programa, situación que se pretendió resolver con la introducción de computadoras en la escuela, disposición mundial en relación a la educación, en el sentido de que el manejo de tecnologías representa una puerta hacia el mundo globalizado.

En el plan 2011, la política educativa se orientó hacia la articulación de los tres niveles educativos que integran la educación básica. Para lograr este propósito los maestros debían conocer los bloques en que está dividida la educación básica, a fin de vincular y relacionar los otros niveles con el bloque que les tocaba abordar. En el caso de ciencias naturales, por ejemplo, la orientación se centró en la formación científica; al respecto, los maestros tienen que desarrollar competencias específicas, como elaborar proyectos de investigación científica con los estudiantes, debiendo valorar de manera continua los aprendizajes adquiridos en relación a los aprendizajes esperados.

En cada plan se establecieron cambios de diversa índole; cada maestro debe implementarlos y adecuarlos a las necesidades específicas de los alumnos y de la escuela.

...y si tú, vas a tener dos grupos y aumentaron los contenidos... para ti representaba más trabajo cognitivo, en tu casa estar planificando una secuencia didáctica que tiene que abarcar un periodo de tiempo muy largo, una serie de contenidos que no se van a reducir, en menos tiempo, vas a tener menos trabajo físico, pero el trabajo intelectual se duplicaba en ese esquema, temas a nivel de enseñanza-aprendizaje... (Entr. 1. Mtro. Historia).

En 2006, hubo cambios importantes en la reforma del 2006, que todas las escuelas nos fuimos a trabajar por asignaturas, anteriormente se trabajaba por áreas, es ver una escuela que trabajaba por áreas eran ciencias naturales y sociales, en el momento en el que nos fragmenta la asignatura se transforma en biología, química y física y la otra es civismo e historia y una parte de geografía.... (Entr. 3. Mtra. Biología).

Con respecto a la reforma del 2006, sí hubo cambios en un enfoque tendiente al constructivismo, en los planes de asignatura anteriores, y ahora es más del tema de las competencias para la vida... (Entr. 16. Mtro. Español).

Sobre la reforma de 2006.

¿A ti te tocó la reforma?

Como que curricularmente empiezan a cambiar los programas sobre la reforma, se sustituyen las horas, las materias, que se van a dar, cómo se van a englobar todos los temas de las asignaturas que se llevaban en ese tiempo y se cambian.

Nos ponen a leer el diario oficial en donde viene todo por escrito, las materias las revisamos y llegamos a trabajar los cuadernillos, esencialmente eran preguntas abiertas de reflexión y de esta forma íbamos a trabajar el nuevo plan con las nuevas materias (Entr. 5. Mtra. Biología).

Sobre la reforma de 2011.

...nada más fue como cambios en cuanto a términos... antes eran objetivos, se convirtieron en propósitos, ahorita ya son competencias y otro tipo de cosas pero yo no le veo gran reestructura, o sea. algo así como muy fundamental, no le encuentro... (Entr. 3. Mtra. Biología).

Yo siento que esta última reforma, tal vez una percepción de una maestra muy vieja, yo creo que los contenidos cada vez son menos, se ha minimizado el conocimiento del alumno, yo creo que a nuestro país solamente le interesa tener mano de obra calificada, ya no hay ese compromiso de trabajo, esos conocimientos que teníamos en los programas de hace muchos años cuando yo empecé a trabajar en la secundaria, o en la primaria.... (Entr. 2. Mtra. Español).

Quitaron temas muy importantes porque el programa tiene otro enfoque, ya no es hacer científicos, hacer profesionistas, hacer sociólogos, matemáticos, la idea no es dar información, en este momento es formativo y lo único que se pretende es eso, formar a los niños en competencias como habilidades, hábitos, destrezas, actitudes conocimiento, por supuesto, es importante los contenidos pero quitaron los sustanciales, unidades completas, bloques completos, que se fueron volando poco a poco de nuestro mapa curricular pero el enfoque de nosotros en esta etapa secundaria, es formativo, cien por ciento formativo (Entr. 3. Mtra. Biología).

¿Hubo muchos cambios con la implementación de la RIEB?

Si hubo bastantes, quitaron temas de suma importancia, quitaron sistema solar, movimiento de rotación y traslación, y nos quitaron o redujeron el tercer bloque, lo que se me hace ilógico, nos redujeron el bloque de población, es mucha geografía económica, datos estadísticos, muchas matemáticas, geografía humana, etcétera (Entr. 11. Mtro. Geografía).

El contenido se hace más grande, los 210 días de clases no te alcanzan, no son suficientes para abarcar la currícula, entonces lo que vas haciendo, tratando de ajustar la currícula para que los jóvenes traten de dominar los contenidos básicos, por ejemplo, en los programas de primero, crece la situación de los contenidos de aritmética, segundo disminuyen aritmética y crecen el álgebra, y empieza a aparecer un poquito de trigonometría, en el tercero desaparece aritmética, es poquita el álgebra y crece trigonometría... siempre aparecen los tres, lo que tienes que hacer es mirar adaptando la currícula que abarquen los tres pero que corresponda a cada grado, entonces, lo que vas haciendo es que a los contenidos, que tienen mayor importancia les vas dando mayor peso, pero sin perder el peso de los demás, y el eje que tienen todos lo tienes que ir contemplando en todo, se van concatenando unos con los otros, es importante que tú respetes esa currícula, porque si pierdes uno ya no lo puede atar al otro, van todos unidos, entonces en la currícula, cuando hubo esta reforma, los contenidos se van abarcando y no los puedes soltar, porque en matemáticas es como si fuera un hilo en el que va unido todo. Y no puedo soltar uno sin que vaya unido del otro, yo no puedo quitarle o restarle importancia a uno por porque requiero del otro para jalarlo, sí es preciso que ajuste mi planeación, para poder abarcar la mayor parte de contenidos, porque el niño se pierde, si no ajusto la planeación a la secuencia afecto la planeación, afecto al niño, que se queda con unas lagunas impresionantes, si no sabe de dónde me estoy agarrando, entonces tengo que hacer ajustes impresionantes para tratar de abarcar la mayor parte de los contenidos, y el tiempo no me alcanza... (Entr.9. Mtra. matemáticas).

Con las reformas y las acciones de política educativa se buscaba eliminar problemas como la sobrecarga de programas, el poco tiempo destinado a la profundización de los temas, entre otros. En la práctica, ello implicó la eliminación de temas centrales y la disminución del conocimiento impartido a los alumnos, elementos básicos que pueden contribuir a que éstos aprendan y reflexionen sobre los nuevos contenidos. Esta situación obliga a los maestros a planear y a cubrir los huecos dejados por los conocimientos que se eliminaron.

Los maestros tienen claro que la formación de los estudiantes en la secundaria se está transformando; no se oponen a los cambios y se adecuan a las exigencias, pero muestran preocupación en relación a la orientación y a los fines de la educación. En términos de tiempo, cuando recién se están adaptando a un enfoque constructivista, en menos de seis años el mismo se modifica orientándose hacia un enfoque por competencias; el tiempo técnico-racional, que privilegia resultados tangibles, necesita variables concretas y precisas; éstas son las competencias. De acuerdo a esta dinámica la educación pasó a ser parte de un recurso escaso y como tal debe ser optimizado en sus recursos.

Lo que quitaron por el 2011, sí hubo grandes cambios, nos quitaron muchos temas, nos dieron un curso, porque quitaron grandes temas. Lo están enfocando en el mundo, y quitaron más de México, a mí esto no me parece, porque los alumnos casi no conocen de México; por esta razón yo me enfoco más a México, a mí me interesa que los alumnos conozcan más de nuestro país que del mundo, si le preguntas a los alumnos casi nadie conoce el Zócalo por ejemplo, si los alumnos son mexicanos, tienen que conocer más de nuestro país, si no conocen del D.F., menos del mundo, por eso yo me enfoco más en nuestro país.

¿Tiene autonomía en función del grupo para dar mayor prioridad a otros temas?

Los temas son flexibles, podemos iniciar desde el quinto bloque y correr al cuarto, tercero, segundo y primer bloque, sí podemos hacerlo. Ya no tenemos jefa de clase, pero aprendí con ella que nosotros podíamos organizar los bloques de acuerdo a las necesidades del grupo. Todos los grupos son diferentes (Entr. 13. Mtro. Geografía).

La nueva distribución de las materias y del tiempo se construyó a partir de la lógica de la educación por competencias, lo que ha restringido el conocimiento, tanto en relación a los temas como a los contenidos impartidos. La globalización exige conocimientos equivalentes y los nuevos programas los establecen sin considerar el tipo de población al que van dirigidos ni a quienes los transmiten. La adquisición de herramientas para aprender a lo largo de la vida constituye la tónica, señalan los maestros, impartiendo contenidos mínimos sin que exista relación o posibilidad de articularlos. En este contexto, la función del maestro se orienta a proporcionar los elementos necesarios para conseguir tales fines, además de establecer los tiempos que permitan el cumplimiento de los objetivos de los programas.

Por un lado, la autonomía de los maestros aparece como un elemento necesario en términos de la organización del tiempo, mientras que por el otro, la aplicación de la racionalidad instrumental se expresa en las restricciones en los programas y planes de estudio en cuanto a los resultados esperados, que son controlados y medidos.

Fue un cambio muy drástico, porque llegan y no saben nada, agarrarlos desde cero, el hecho de que llegaran desde el primero con las bases era muy básico para nosotros que ya íbamos empezar el tercero, pero agarrarlos sin saber nada, es un reto total porque no les entra, o sea, hacer que le pierdan el miedo a la materia, más que nada. El hecho es que te desaparecen contenidos que vienen en el examen de Ceneval, vienen por ejemplo la parte de hidrocarburos, únicamente lo mencionan ahorita pero de manera general, en características del carbono, los hidrocarburos, pero solamente como alcanos, alquenos y alquinos, no te mencionan grupos funcionales, ni con ramificaciones, no te mencionan absolutamente nada, cuando en el examen vienen grupos funcionales, vienen hidrocarburos, pero en sus ramificaciones, o por ejemplo con la estequiometría, tienen problemas de normalidad, igual no los quitan y en el examen de Ceneval vienen, pues forzosamente tenemos que hacer un reajuste e incluir los temas aunque no vengán en el programa los tienen que ver (Entr. 6. Mtra. de Ciencias).

Si bien es cierto que en las políticas educativas existe una tendencia hacia el predominio del mercado en la regulación de las relaciones educativas, en lo que respecta a la competencia por un salario extra o a la competencia que se establece a partir de la evaluación, la relación social que se establece en el aula

trasciende estos planos. Los maestros buscan imprimir un significado específico al aprendizaje de acuerdo a las condiciones de sus alumnos. En este sentido, no calcan los lineamientos programáticos, incluso considerando que el currículo es la forma a partir de la cual se organizan y se estructuran los contenidos educativos. Como ya señaló, a través del currículo se legitima la visión del mundo de las clases dominantes, de la ciencia, de sus valores y su ética. Sin embargo, el currículo también es el lugar donde se imbrica la visión de los maestros, su experiencia, su visión del mundo. Aun cuando se quiera considerar al maestro sólo como un “facilitador” del aprendizaje, la educación como relación social constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo de aprendizaje ni sólo de enseñanza. Por ello la visión de los maestros se transmite a los alumnos. El proceso de enseñanza-aprendizaje significa reconocer la autoridad que al interior del aula-escuela tienen los docentes; aun cuando socialmente su labor se encuentre muy desvalorizada, todavía no ha sido suficientemente alienado. En este sentido, el poder que tiene dentro del aula al establecer una relación de autoridad en relación al alumno sigue prevaleciendo, lo cual no sólo responde a las normas institucionalizadas por el sistema educativo, sino también a su “saber”, a su conocimiento. La identificación de contenidos escasos, abundantes o repetitivos y la identificación que como sujeto tiene con el alumno, genera las condiciones para reflexionar además de reproducir los contenidos programáticos.

c) Perfil de egreso.

En las políticas educativas se concibe a la educación como un elemento de “equidad e igualdad” que debe guiar las acciones de los sujetos involucrados en el sistema educativo, de redistribución de uno de los factores productivos. El supuesto del que parten dichas políticas es que cada individuo debe “invertir” en su formación para con ello garantizar su empleabilidad; esta condición requiere que el ciclo básico de la educación forme a los alumnos con las “competencias básicas” que le permitan acceder al mercado laboral; en este sentido, “la creencia básica que sirve de fundamento a este modelo es que la mano de obra capacitada es un insumo crucial en la economía moderna” (Morduchowicz, 2004,

p. 81). De acuerdo a esta perspectiva, el “perfil de egreso” planteado en la reforma de 2006 constituyó una propuesta nueva en este nivel educativo. El mismo estableció las características y las competencias necesarias con las que los alumnos debían egresar de la secundaria. De igual manera, ello es retomado por la reforma de 2011, implementándose en el plan de estudios de este año. La diferencia entre ambas reformas radica en que en el plan de 2006 la secundaria se ubicó como nivel terminal, con fines orientados hacia el mercado de trabajo, mientras que en 2011 al ser establecida la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio superior, queda anulado el objetivo de 2006.

Yo veo que los alumnos se están formando también con muchas carencias, en el manejo más académico de los contenidos, está tan cotidiano el asunto de los planes y programas de estudio, que se han vuelto menos estudiosos de los porqués. Menos teóricos como muy enfocados a la práctica, y a lo mejor se puede asociar a que van a un mercado laboral ya casi corriendo, pareciera la tendencia de estos nuevos planes de estudio, de preparar a la gente lo más rápido posible, no importa que no lleguen a alcanzar grandes niveles de escolaridad, creo que las bases teóricas se han ido perdiendo, por ejemplo, en la enseñanza del español la ortografía está completamente diluida, es un contenido que tiene que verse como parte integrada a los contenidos pero no alcanza el tiempo para reflexionar sobre ella, ni para reflexionar sobre las maneras más correctas de escribir, todos son pincelazos y todo se tiene que enfocar a la vida cotidiana, tiene sus partes nobles, es más práctica la educación, más enfocada a los intereses de los alumnos, que difícilmente se pueden concentrar con contenidos muy densos, pero se está perdiendo también ese valor del lenguaje en su totalidad, las partes analíticas, los contenidos también se están perdiendo, porque todo lo que le dan son pincelazos (Entr. 16. Mtro. Español).

Entonces el perfil de egreso que se está teniendo, pues alumnos que están para torear la vida, para torear la vida,
Son alumnos no para que reflexionen, no para que sepan utilizar el conocimiento, que no sepan pensar, etcétera. Cómo pretende la autoridad que se cubra un perfil de egreso si no está completa la plantilla, estábamos ya iniciando el segundo bimestre... y no teníamos un maestro.
Ahora tenemos otro con licencia médica, ya tiene más de un mes, y no son cubiertas las plazas, las maestras que se jubilan por qué no las cubren de inmediato, ¿por qué? (Entr. 2. Mtra. Español).

En tanto nivel educativo de tránsito hacia el trabajo (2006) o de vínculo con la educación media superior (2011), desde la perspectiva institucional la educación

secundaria necesita ser estructurada con conocimientos básicos en función del paradigma de “educar para la vida”. Como señalan los maestros, esta tendencia ha centrado el conocimiento en el “hacer”, en una educación con un carácter de utilidad, estructurada en función de un costo para obtener un beneficio. Este objetivo proporciona información sobre la rentabilidad de la asignación de recursos en este nivel, en función del beneficio que proporcionará al alumno; para los maestros representa trabajar más con las mismas condiciones de infraestructura, ya que en 2006 les exigieron alumnos formados para el mercado y en 2011 estudiantes que continúen en el nivel medio superior pero con restricciones en los planes y programas.

d) Cambios y consecuencias de las reformas.

Los maestros identificaron diferentes problemas en relación a la implementación de las reformas, que abarcan desde la existencia de infraestructura insuficiente hasta inoperancia en la administración.

...es un modelo inoperante porque, por ejemplo, teníamos una reforma en el 2002 en preescolar, subsistíamos con primaria y secundaria con el plan 93, pero luego en el 2006 reformar la secundaria pero, sigue teniendo una primaria con un plan desfasado, ahí pierdes una injerencia y luego quiere reducir los contenidos, los alumnos van a tener una embarrada, no va a ser a profundidad... ahí está la cuestión (Entr.1. Mtro. Historia).

Con respecto a la reforma del 2011 ¿qué cambio sentiste, qué aspectos modificaste, lo resolvieron de manera individual?

En el 2011 lo que se buscaba era definir lo que era una competencia, es hablar mucho de constructivismo, ya no eres un transmisor de conocimientos, una guía para el alumno. Tú le dices por dónde y él va construyendo su camino y su nuevo conocimiento, y eso no lo tenemos bien claro y tenemos que buscar cursos, y ahí te dicen qué tienes que hacer y es donde chocan mis ideas de lo que llevo aquí con la licenciatura en la universidad.

Te dicen que busques, y cuando les cuestionas te dicen que tienes que hacer lo que ellos te dicen... a las personas que te dan el taller o el curso incluye a todos, a estos que son de capacidades diferentes... en un caso yo tomé un taller de inclusión, para incluir a todos los alumnos sin importar diferencias, yo les decía que no estaba de acuerdo y me decían que por qué; no estoy de acuerdo, en primer lugar, porque no estamos con las estructuras en la escuela, ¿cómo vas a meter a una gente en silla de ruedas si tenemos escaleras?, para eso hay

que invertir dinero, y el gobierno ¿lo va a hacer?... (Entr. 8. Mtro. Formación Cívica y Ética).

i. Sobre la dinámica de trabajo

Con respecto a la reforma del 2006, sí hubo cambios en un enfoque constructivista, en los planes de asignatura anteriores, y ahora es más del tema de las competencias para la vida, a mí me vino bien en la materia español, no varió muchísimo el currículo, lo que cambió fue el enfoque que se le da, hacia las competencias y hacia los tres ámbitos de enseñanza del español, el ámbito de estudio que es un estudio sobre cómo se tiene que manejar la lengua, reglas y normas, gramática de cómo se veía antes, pero ahora más incorporado hacia el funcionamiento social, el otro ámbito es el de literatura, antes se llamaba recreación literaria y ahora es el ámbito de literatura es un poco más amplio, porque es más analítico y es el sentido de compartir de ese sentido de cultura de los pueblos, a través de lo que se cuenta en la literatura y a través de todas las manifestaciones artísticas que tiene, y el ámbito de la participación social, que antes en la misma reforma del 2006 se llamaba participación ciudadana, ahora adoptó el nombre de participación social. Se trata de ver el poder de la lengua en la movilidad social, estudiar los reglamentos para la convivencia porque hay que cuestionarse de ¿qué?, ¿por qué? Hay reglamentos de tránsito, como podemos formar un reglamento escolar, un reglamento del salón. Cuestionarnos por qué son necesarios los formularios, los trámites sociales una visión de que el lenguaje también sirve para comprender los instrumentos legales y los requisitos que te llegan a tus manos, o simplemente como ciudadano tienes que leer....

¿Es un enfoque para la ciudadanía?

El español enfocado con su lenguaje al servicio de la sociedad, son tres ámbitos del español. Anteriormente en los planes de estudio, estaba enfocado al constructivismo, a la construcción del propio conocimiento, pero a partir de los contenidos temáticos y ahora es más a partir de las vivencias sociales, a partir de cómo funciona la sociedad, se supone que uno tiene que estar esforzándose por ese vínculo (Entr. 16. Mtro. Español).

Sí, han modificado contenidos, por ejemplo, se veía la clasificación de los seres vivos en los del 2006, y ahora ya no se ven, hay que estar ahí con los chicos más o menos haciendo, tratando de que ellos piensen, reflexionen, cuando no pueden tratar de ubicarlos, porque ahora la nueva situación es que ellos participen, que den su punto de vista, y sobre todo que jamás se les diga que están mal, y explicarles que a lo mejor no era la situación más adecuada en este momento de retomar otra que sí es adecuada, se da la retroalimentación se dan las competencias, todo eso que nos están pidiendo se llega a dar, cuesta trabajo pero sí se llega a aterrizar (Entr. 5. Mtro. Biología).

ii. Número de alumnos

En cuanto a la dinámica de trabajo, hoy se tiene que trabajar sobre proyectos para lograr ese perfil de la educación básica, aquí en esta escuela específicamente, no sé qué será de otro tipo de alumnos, otro tipo de condiciones claras y específicas, para trabajar en proyectos.

Aquí no se puede y te diré por qué, porque tenemos grupos muy numerosos, es muy bueno para que trabajes, en un grupo de segundo tengo 41 alumnos, que para un turno vespertino es bastante, qué bueno que tengamos alumnos, pero esos alumnos vienen de una situación familiar muy desintegrada, sus padres trabajan o no trabajan pero ellos hacen lo que quieren, no tienen reglas no tienen normas no tienen respeto, aunque reprueben cinco materias, traen los mejores tenis, el mejor celular, no importa qué le contesté a mi mamá, que no le obedezca que no le haga caso, no importa.

Es muy difícil trabajar con estos grupos, de 40 alumnos 15 quieren estar saltando, corriendo, jugando, y no es porque uno no tenga las estrategias didácticas para lograr que ellos trabajen, sí lo hacemos, nuestra experiencia y digo nuestra porque otras compañeras que están en mi caso sí hemos buscado las estrategias, para que ellos trabajen, pero es muy difícil, porque no quieren hacer ellos absolutamente nada (Entr. 2. Mtra. Español).

iii. Mayor carga de trabajo

...me tocaron algunas cosas de la del 2006, no podré hacer la comparación exactamente con la RS, porque ya casi no me tocó nada, pero en mi escuela la carga del trabajo para los maestros, es cada vez más intensa, ha sido muy pesado, uno tiene que dar clase, tiene que atender a los papás, tiene que evaluar, tiene que ver los problemas con algunos jóvenes, atenderlos, en nuestro caso si el maestro sabe que el alumno tiene un problema psicológico y no se atiende va contra nosotros, a nosotros nos han dicho muy puntual, que se tiene que avisar a la autoridad cuando hay algún problema con algún joven, porque si no, la responsabilidad cae sobre nosotros.... (Entr. 4. Mtro. Historia).

...entonces tengo que hacer ajustes impresionantes para tratar de abarcar la mayor parte de los contenidos, y el tiempo no me alcanza, si a esto yo le añado la problemática que viene dentro de la escuela: que son juntas, que son actividades extras, que son situaciones ajenas, porque hay multifactores que tienen que ver, no nada más que me dedico a mi planeación.

Hay una serie de factores inmensos que tengo que tomar en cuenta en la currícula y que no dependen a veces de mí, por ejemplo que el niño se enferma, el niño no colabora, el niño no cumple, el padre de familia no colabora, todos esos factores se integran al plan que yo tengo que tomar en cuenta en la currícula del adolescente.

Más todos los problemas que tienen que ver con el desarrollo de los adolescentes, ¿dónde dejo todo eso? Lo tengo que integrar a todo lo que rodea al adolescente, y no lo puedo dejar a un lado, esto hay implícito en el adolescente a todo lo que le está formando, entonces, si nada más fuera la materia como si nada más fueran los contenidos, si nada más fueran los conocimientos, si nada más fuera eso, estaría muy bien, pero están todos los factores que rodean el aprendizaje, tengo que tomarlos en cuenta, no nada más es eso, es multifactorial todo eso (Entr. 10. Mtra. Matemáticas).

iv. Nuevas tecnologías

¿Qué tipo de actividades realiza con los alumnos?

Tengo una bronca muy seria en la actividad escolar, porque actualmente los chicos ya traen celular, teléfonos inteligentes, entonces, el curso escolar pasado, los de tercero, estamos hablando de que un 75% del grupo trae celular, y lo mínimo es que pueden leer documentos en PDF.

Les pedí que descargaran la Constitución en sus teléfonos, que no la compraran, porque además ni siquiera hay la última versión, los prefectos me acusaron de que yo estaba promoviendo el uso de teléfonos celulares en el aula, dije que no, que era la Constitución, a ver, ábranla en el e-book, y me funcionó, hablé con la directora y salvo algunas excepciones, pues parece que lo aprobaron.

De la computadora me gusta utilizar mucho youtube, me gusta que analicemos videos en clase, cuando favorecen al tema... obviamente de Internet, la red escolar no me gusta usarla mucho porque luego los chicos van a sacar de ahí las tareas.

Mucho control sobre google, sobre wikipedia, sobre el vago, todas esas ya me las sé... si vas a hacer un trabajo en internet vas a investigar, vas a referenciar bien, y aparte que ya se maneja otro lenguaje... sigo pidiendo trabajos escritos a mano, sobre el periódico mural me gusta poner más cartulinas, sobre reflexiones.

Como participo en carrera magisterial, hago talleres para padres y para alumnos, me gusta manejar la comunicación efectiva, no la afectiva... (Entr. 15. Mtro. Formación Cívica y Ética).

v. Padres de familia

Yo estaba trabajando la nueva reforma, de 2006, en donde el niño tenía que aprender, le daba al niño un tema, y el niño tenía que buscar las estrategias para resolver este problema. Los papás no estuvieron de acuerdo, los papás se me vinieron encima, que cómo era posible, que por qué no les explicaba

primero yo el problema y que ellos ya después podían resolverlo. Que les diera problemas similares para que ellos pudieran resolverlos...

El año pasado tuve problemas con un grupo de segundo año, los padres no estaban de acuerdo en la nueva forma en la que estaba trabajando, ellos querían a la maestra tradicional.

Ellos no entendían, que lo de ahora es que el niño buscará las estrategias, tenía que razonar, quizá por eso, pienso yo, quisiera creer, que han quitado ciertos contenidos, para que el niño ya con los conocimientos previos, ellos podrán resolver los problemas (Entr. 16. Mtra. Matemáticas).

vi. En la gestión, sobre la planeación

...hay muchas resistencias internas, lo primero que tenemos que entender es que cada escuela es un universo, que de alguna manera se planifica desde arriba pero no se ve la realidad desde el mismo centro de la docencia, por ejemplo, con esta nueva reforma nos dan un nuevo formato para el llenado de la planeación, nosotros toda la vida habíamos aprendido con el plan 93 que era constructivista teníamos que reestructurar el propósito conceptual en función de lo constructivista, lo actitudinal, procesal, conceptual, pero con el nuevo plan estas tres cosas se tienen que unir en una competencia, no tienes que reproducir porque esto ya está en el plan y programa, la competencia ya está ahí y entonces lo que tú tienes que ver es cómo la vas a fomentar y cómo la vas a evaluar.

Pero a la hora que los del formatito, pues muchos docentes lo que hacían era, Copy page de su plan 93 al plan 2006, luego te encuentras con jefes de enseñanza que no entienden la reforma te encuentras con directores que tampoco le entienden (Entr. 1. Mtro. Historia).

Nos piden un plan anual programático, en donde en teoría todas las clases deberían de ser planificadas, durante todo el ciclo escolar, por ejemplo, durante un bimestre tienes que planear por bloques, sin embargo, en la práctica no siempre se lleva así, depende de cómo se avance en los bloques, yo llego siempre hasta el bloque 4, no abarco los cinco bloques contenidos en el programa de historia (Entr. 4. Mtro. Historia).

Las consecuencias de las reformas en el trabajo de los maestros se manifestaron en primer lugar a partir del cambio de planes y programas, que afectaron la orientación de la educación. En este sentido, de un enfoque constructivista se pasó a un enfoque por competencias, lo cual genera un problema no sólo en cuanto al contenido de las materias sino fundamentalmente en relación a la finalidad de la educación. Para Quiroz (2006, p. 5), “proceder a una selección de contenidos que se oriente al desarrollo de competencias para la vida implica al

mismo tiempo una estrategia para resolver los otros problemas de la selección de contenidos”. Los maestros tuvieron que seleccionar y definir los contenidos que correspondieran a finalidades diferentes.

Asimismo, se modificó la estructuración de su planeación. El trabajo por proyectos no sólo significa considerar el contenido de su materia, sino también vincularlo con el de las otras materias o con la comunidad en que se encuentra ubicada la secundaria. Esto supone un problema aún más complejo, al que se agrega el tener que atender un mayor número de alumnos y tener que realizar más actividades además de cubrir las clases. El tiempo sociopolítico que impera en el salón de clases enfrenta a los maestros a situaciones diversas con los alumnos. Hoy, con las reformas implementadas, las expectativas de solución depositadas en la educación son difíciles de cumplir. Nos referimos al hecho de alcanzar la “equidad y justicia” por este medio, situación que resulta contradictoria con la exigencia de un tiempo técnico-racional orientado en función de medio-resultados.

Como señala Emilio Tenti (2007, p. 344), las competencias exigidas a los alumnos también son requeridas a los maestros. Por lo que, los mismos tienen que usar la creatividad, innovar, ser flexibles, comprometerse. Es un trabajo que va más allá de la simple aplicación de técnicas didácticas o pedagógicas, ya que no se puede implementar una educación por competencias sin exigir un maestro transformado por las competencias mismas.

4.2.2. Organización del trabajo del maestro en el aula y la escuela.

Los profesores de este siglo son producto del fenómeno llamado globalización y los maestros del Distrito Federal se desenvuelven dentro de lo que se identifica como una ciudad global. Este contexto define el tipo de cualidades, de aptitudes, de destrezas, conocimientos y habilidades que deben poseer los maestros para cumplir el trabajo para el que fueron contratados. Zorrilla (2002, p. 8), indica que el perfil que se pide hoy al profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Ello implica, en primer lugar, que el sujeto se convierta en sujeto intermediario entre otro sujeto y el objeto, posición que no sólo significa reproducir el conocimiento definido con anterioridad en el plan curricular. Además, supone conocer, analizar, interpretar al sujeto al que van dirigidos tales conocimientos. En segundo lugar, en tanto se define al maestro solamente como un intermediario, pareciera que únicamente desempeña el papel de “facilitador” del conocimiento.

Los cambios en la organización escolar tienden a alterar la división del trabajo en la escuela, a partir de la desaparición de algunas rutinas y la adopción de otras, tales como la sustitución de ciertas jerarquías por procedimientos más horizontales, que resultan en exigencias de trabajo en equipo. Las reformas actuales consideradas en la legislación educativa en vigor representan un refuerzo al trabajo colectivo y la necesidad de participación de la comunidad en la gestión de la escuela (Oliveira, Goncalves, Melo, 2004, p. 189).

Los primeros cambios en la organización escolar tienen que ver con el plan curricular. Como señala Hargreaves, el tiempo se vuelve un elemento central de control del trabajo del maestro; la regulación de tiempos y movimientos resulta esencial para definir este control. Control significa tratar de adecuar los contenidos de los programas a los exámenes estandarizados. En este sentido, las reformas proveen de acciones y de estrategias que deben implementarse para lograr tal cometido.

Los criterios individuales de las empresas prevalecen sobre la sociedad en su conjunto. Al respecto, cabe señalar que, al priorizar los aspectos macroeconómicos, se transitó hacia el individualismo utilitario; las visiones microeducativas están subordinadas a las macroeducativas, de la misma manera que ocurre en la economía. Ratinoff (1994), señala que el nuevo papel de la escuela es programar la productividad de los individuos. El número de horas por las que son contratados los maestros representa el indicador que provee elementos acerca del aumento o la disminución de las actividades que tiene que realizar, así como de la reproducción o reorganización del trabajo de manera que aproveche de mejor forma el número de horas por las que está contratado.

Información laboral de los maestros entrevistados

(Cuadro 9)

No. de Entr.	Número de horas contratadas	Tipo de contrato	Años de servicio en el trabajo docente	Antigüedad en esta Secundaria (años)	Número de horas en otra escuela	Turno
1	19	Base	7	-----	0	V
2	22	Base	35	30	20	V
3	21	Base	30	27	20	V
4	20	Base	6	-----	0	M
5	2 h/23 h Total 25 h	Base/ Código 95	6	6	0	V
6	19	Base	6	5	0	V
7	-----	Base	26	-----		M/V
8	19	Base	29	7	0	V
9	32	Base	20	-----	10 h	M/V
10	42	Base/ interinas	24	-----	7 h apoyo Técnico Pedagógico	M
11	22	Base	12	-----	0	M
12	18 h/24 h Total 42 h	Base/ Interinas	-----	-----	Secundaria	M/V
13	19	Base	7	7	0	V
14	13 h/3 h	Base/ interinas	18	18	Escuela privada	M/V
15	22	Base	6	6	Universidad	M/V
16	40	Base	22	-----	0	M/V
17	28	Base	11	11	0	M
18	19	Base	10	-----	0	M

Fuente: Elaboración propia, maestros entrevistados.²⁰

²⁰ Un profesor puede estar contratado para impartir semanalmente una sola asignatura a un solo grupo o a varios (comúnmente se los denomina *profesores por horas o por asignatura*); pueden contar con un medio tiempo (que implica desde 17 hasta 34 horas por semana); con un tiempo completo (que en la mayoría de los casos supone entre 35 y 42 horas), e inclusive, hay quienes cumplen más de 42 horas semanales. Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2005. Perfil de los docentes de secundaria. p.180. www.inee.edu.mx

La contratación por horas de los maestros en la educación secundaria es parte de una política educativa definida desde hace décadas. El nivel mínimo profesional requerido para ejercer la docencia es de nivel licenciatura. Según datos del INEE en el D.F., alrededor de la mitad de los maestros no se ha formado profesionalmente en las normales. Por otra parte, a raíz del documento Política Nacional de Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica, la aplicación del examen de ingreso se convirtió en requisito para el ciclo 2008-2009. Antes de esta fecha, a los maestros normalistas les eran asignadas 19 horas de base en el D.F.

Hay que decir que la plaza inicial en el DF es de 19 horas, y esto varía en cada estado por ejemplo, en el Estado de México son 16 horas iniciales, yo tengo 19 horas me tocarían en promedio cinco horas diarias, por ejemplo, puede que yo entre a las dos de la tarde y me den dos horas muertas un día y me tenga que esperar hasta las 5:20, esas horas muertas no me las van a pagar, pero si dentro de mis 19 horas por ejemplo, tengo dos de auxiliar docente y debo cubrir el grupo esto me lo estarían pagando y así sucesivamente, las ahorcadas no se pagan...

.... cuando salías de la normal superior por el reglamento interior de la sede se estipulaba que te tenían que dar una plaza de 19 horas, entonces lo que hacían era como convocarte después de haberte graduado, hay un escalafón, con base en ese escalafón te reunían por especialidades en una escuela y con base en esa escuela decidías a qué subsistema te querías ir, si era la secundaria general, secundaria técnica o Iztapalapa; por ejemplo, si escogiste Iztapalapa y llegas a la escuela y no necesitan un maestro de 19 horas y sólo necesitan un maestro de cinco, entonces tú tienes 19 horas pero vas estar cinco frente al grupo, las 14 restantes las van a dividir... (Entr. 1. Mtro.Historia).

Hasta fines de la década del año 2000, la asignación de plazas a los maestros normalistas les proporcionó un trabajo con horas de base; esto les garantizó un salario. A medida que se fueron cubriendo las horas en las secundarias, a los maestros se les dividió el tiempo entre dos o más secundarias. Al respecto, cabe señalar que las horas de trabajo que se les asignan en una secundaria dependen de las necesidades de la escuela. Esto supone el inicio de la llamada flexibilidad laboral. La entrevistada no. 16 que tiene asignadas más de 40 horas, sólo trabaja en un turno, la entrevistada no. 7, maestra de Biología, trabaja en dos turnos, mientras que en el caso del maestro de Español, que también tiene asignadas 42

horas, 35 de ellas debe cumplirlas frente al grupo y las otras siete las debe utilizar para trabajar en la inspección de la zona.

Adquirí 22 horas aunque en un principio tuve 19 horas por el acuerdo tácito entre la Normal y la SEP, acuerdo que desapareció durante el sexenio de Vicente Fox aproximadamente en el año 2003, al hacer una contratación a modo por promedios altos y las horas fraccionadas eran para los alumnos más rezagados. En esa época tuve la fortuna de elegir la escuela por medio del escalafón (Entr. 11. Mtro. Geografía).

El número de horas asignadas a los maestros también refleja la desigualdad entre los maestros normalistas y los maestros de procedencia universitaria. Ello se ve reflejado en el caso extremo de una maestra de Biología de la UNAM en la Delegación Coyoacán, quien tiene asignadas dos horas de base y otras 23 en código 95, cuando según las políticas educativas establecidas se asignaría hasta 19 h de base a los egresados de la ENSM.

Solamente tengo dos horas de base y las restantes son en código 95...
Las horas contratadas son 25 (Entr. 5. Mtra. Biología).
Una de las situaciones que se nos dificulta tiene que ver con la estabilidad, sólo tengo 18 horas contratadas de base y las demás son de interinato, que queriendo que no, sí impacta porque estamos ahora con la incertidumbre de qué va a pasar... tengo en total 42 horas, las demás son de interinato (Entr. 12. Mtra. Biología).

Otra maestra, también de Biología de la UNAM, tiene asignadas 42 horas, de las cuales 24 son interinas, razón por la que se siente amenazada en su situación laboral. La desigualdad entre los maestros de una y otra procedencia no se manifiesta a nivel del trabajo dentro de la escuela, sino en la asignación de las horas de base.

Estas situaciones tienen lugar a pesar de que en las dos reformas analizadas se menciona la necesidad de “revalorar el trabajo del maestro”. En el PND, Fox hizo referencia a “contar con procesos eficaces y estimulantes para la capacitación de los maestros, que vengan acompañados de los incentivos correspondientes para que puedan poner en práctica dicha capacitación” (PND, 2001, p. 49). Por su parte,

Calderón expresó “Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos” (PSE, 2007, p. 23).

En ambos casos, la valoración de los maestros de educación básica contempla solamente su acceso a un mayor número de horas de trabajo en función de la “valoración cuantitativa”, vinculada al examen de conocimientos. La racionalidad instrumental en la mediación entre el sujeto y el objeto se cumplió. El examen estandarizado obliga a los maestros a poseer conocimientos, tener habilidades y destrezas en función de parámetros establecidos, evidenciándose elementos contradictorios con la realidad. Por un lado, se exige al maestro que apruebe los exámenes y, por el otro, que cuente con los elementos necesarios para ser capaz de resolver los problemas cotidianos que se suscitan en la escuela y el aula.

¿Podría pensar que con la llegada de la reforma hay una reorganización de la jornada laboral del docente?

El sistema nos dice qué temas y nosotros los tenemos que cubrir.

Nos ponen tiempos, por ejemplo, en tal tiempo tienes que entregar el plan, la reforma cada vez nos limita hacia los objetivos del plan.

Estoy aquí toda las tardes, tengo cuatro horas ahorcadas que las aprovecho para calificar, para planear, calificar cuadernos, tengo 31 horas de trabajo más 4 son 35 horas de estar en la escuela (Entr. 13. Mtro.Geografía).

Lo traigo ya organizado por semana, y voy detectando el tema general, conforme avanzas vas conociendo las necesidades del propio grupo y en razón de ello las voy adaptando, me gusta trabajar con una estructura un poco ecléctica, me voy hacia el sistema tradicional en el sentido que sí considero que al chico de secundaria deben darse las bases de la organización de trabajo, muy difícilmente se puede desarrollar en este último eslabón de educación básica, el chico debe saber llevar un cuaderno de clase, una agenda, un control de tareas, no lo puede dejar todo a la cuestión memoria, en ese sentido, soy muy sistemática en que debe ser un cuaderno único en la materia el tratar de colocar fechas, pero en cuanto a la toma del apunte, ahí soy más libre, debe manejarlo con mapas mentales, conceptuales, resumen. Para esto en un inicio trato de dar la variante de las técnicas elementos base para que puedan estructurar sus propias notas, que lleven un orden en fechas, imágenes, etcétera, me ha costado trabajo involucrarlos a pesar de que tenemos formas de estudio, perfil de egreso, aquí es donde le pone el sello cada uno de nosotros.

No se debe tratar de fiscalizar al profesor, se trata de acompañar al profesor, es tratar de hacerle ver cuál es el objetivo de la educación (Entr. 14. Mtra. Ciencias Sociales).

Al transformar al sujeto en objeto, en el mediador, en el facilitador de conocimientos e información para los fines específicos definidos en el currículo y en las políticas educativas de cada sexenio, pareciera que se reproduce lo institucionalizado. Al mismo tiempo, el maestro se reconoce en el sujeto, dándole un nuevo significado a su conocimiento. Si bien debe reorganizar permanentemente el trabajo y el tiempo, tratando de limitarlo en un tiempo técnico-racional, la realidad lo lleva a considerar el tiempo de trabajo con un sentido diferente.

¿Qué cambios observaste en la organización de tu trabajo?

Yo creo que solamente fue una terminología, sobre competencias, sobre el saber hacer, voy a ser honesta, yo creo que solamente es la parte para que trabajen los maestros, poner conceptos nuevos, poner palabras nuevas, ante una nueva situación, pero yo creo que siempre lo hemos venido haciendo.

El mapa curricular, la transversalidad, sí es nuevo, pero yo creo que siempre se ha hecho.

Por ejemplo, en la materia de orientación educativa y civismo, se eliminaron y se creó formación cívica y ética, Me tocó en el '97 que se impartía toda la materia de orientación educativa y civismo, entonces, ¿qué sucede? Se eliminan y se conforma la materia de formación cívica y ética, es lo mismo, pero de diferente forma (Entr. 18. Mtra. Formación Cívica Ética).

La formación y la actualización de los maestros en servicio, es una carrera, una competencia a partir de la cual pueden conservar la posibilidad de contar con un salario a destajo. La relación de poder que se establece o se ejerce sobre el docente, está presente desde el momento mismo en que vende su fuerza de trabajo, ya sea en el ámbito público o en el ámbito privado. Esto determina que, desde que crean una relación laboral con su empleador, los maestros estén supeditados a un horario y a un lugar de trabajo que se les asigna de acuerdo a las condiciones del Sistema Educativo Nacional. Como muestra Martínez (1998), se les indica el contenido de la o las materias que impartirán por medio de un plan estudios que deberán cubrir a cabalidad, así como los requisitos administrativos con los que tendrán que cumplir, que son los que darán cuenta de que

efectivamente cumplen con su trabajo, ya sea en un tiempo de dos horas o 42 horas contratadas. Sin embargo, su tarea no se reduce al

[...] ámbito cognoscitivo; además de saber su materia, se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo, y que además, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.. A todo ello puede sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y que requieren una atención específica (Esteve, Franco y Vera, 1995, p. 25).

Hay que llegar a la escuela y checar, tienen 10 minutos de tolerancia, después de los 10 minutos, por ejemplo, hay dos tipos de trabajadores, los que trabajamos por horarios... hay tres tipos de retardos no graves, hay que subir al salón si es que no es la primera hora, a partir de la segunda hora vas directamente al salón.

Si es la primera hora tienes que ir directamente por los alumnos al patio, estás en el patio más o menos como 20 minutos y ya subes.

Pasas asistencia, repasas lo que se hizo la clase anterior, preguntas y respuestas, después una pequeña explicación del nuevo tema, dejas una actividad de desarrollo, después evalúas la actividad.

Obviamente el final de la jornada, tienes que volver a checar la salida, porque si nos checas la salida consideran que te fuiste, ahora por ejemplo, no puedes abandonar el salón de clase, no puedes llegar tarde porque está el prefecto, y tiene la facultad de decidir cuántos minutos llegas tarde y si sobrepasa cierto tiempo pues te descuentan.

No hay posibilidad de salirse de la escuela, por ejemplo, si uno sale de la escuela sin permiso de las autoridades, pues puede levantarte un acta de abandono de empleo, en caso de que tengas que abandonar tu jornada de manera abrupta, checar la salida y te descuentan las horas que no diste clase, o hay posibilidad de que te las justifique.

Se tienen derecho a nueve días económicos en caso de que no puedas asistir, los puedes tomar tres días seguidos, una vez al mes, no puedes tomar los días económicos por ejemplo una semana completa, y a la siguiente volver a tomarlos, tienes que esperar... 15 días, si tomaste un día te tienes que esperar una semana, para tomar otro y si faltas tres días seguidos sin justificación, al tercero te pueden levantar un acta de abandono de empleo, y esto es grave porque, no quiere decir que te van a sacar inmediatamente del trabajo pero esto amerita una investigación, y resulta que si ni siquiera fuiste a la escuela, y no le avisaste a nadie, te pueden quitar la plaza aunque tengas base (Entr. 1. Mtro. Historia).

La permanencia en la escuela de cada maestro es particular y depende de su situación laboral. Ésta define la posibilidad de que alcance o no el perfil deseable que se le exige. En ese sentido, se le imponen normas y reglas para que, desde que ingresa a la escuela, sea vigilado minuto a minuto; debe acatar la normatividad vigente, sea dentro del aula o en la escuela. En la escuela se erige un tiempo micropolítico y técnico-racional; las relaciones de poder se definen a partir de la jerarquía de quienes deciden los cambios y de quienes deberán implementarlos. El documento prescrito como política y reforma, explicita que después de implementar una acción, su ejecución deberá ser vigilada por el director y el subdirector. Por otra parte, el prefecto vigila el número de minutos que los maestros llegan tarde a clase. Una vez asignados los horarios y las materias, la jornada diaria del maestro y las tareas que realiza durante el transcurso de la misma son definidas por dos tiempos. Por lo que, las relaciones de poder al interior de la escuela se ven reflejadas en la organización de la jornada laboral, en la forma en la que se distribuyen las actividades y tareas de acuerdo al tiempo que el maestro permanece en la escuela, así como a partir la jerarquía que se expresa en las relaciones sociales, desde el director, el subdirector e incluso el prefecto.

a) El tiempo de los maestros en el aula.

El tiempo regula el trabajo dentro del sistema capitalista; ello significa que el empleador es dueño de las horas por las que fue contratado el empleado. En la escuela el tiempo se divide en horas de reloj, en horas de 50 minutos, dedicadas a cada una de las actividades realizadas dentro del aula y en la escuela. Considerar el tiempo de esta forma ubica al proceso educativo dentro de la lógica capitalista, considerándose una variable que puede modificarse y/o cambiarse de acuerdo a las necesidades de la producción. En el espacio específico del aula los maestros se relacionan e interactúan con los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Giddens, de acuerdo a la perspectiva gerencialista de Hargreaves (2003), cada actor que participa en la educación necesita alcanzar objetivos definidos de antemano que serán medidos y evaluados. Desde otra

perspectiva, en este tiempo los actores también se relacionan subjetivamente durante un tiempo fenomenológico; “de acuerdo a las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo”, del contexto en que se han vivido las emociones, los deseos; las expectativas se reflejan en los dos sujetos sociales, el maestro y los alumnos. En la relación social que se establece en este espacio, se lleva a cabo el proceso de socialización de reglas, valores, ética, política, de interacción subjetiva y objetiva entre los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso se encuentra vinculado a la relación de poder que es reproducida durante la concreción de la formación de la mano de obra para el mercado.

El número de horas define el número de grupos y este a su vez por la materia, como se muestra en el siguiente cuadro.

Número de horas de trabajo de los maestros entrevistados

(Cuadro 10)

No. Entr.	Materias impartidas	Número de horas contratadas	Número de grupos	Número de alumnos	Tutorías horas	H. Servicio	Comisiones
1	Historia	19	3	90	----	----	Concurso historia
2	Español	22	4	150	1	1.	Lectura
3	Biología, Química, Física, Educación Ambiental	21	3	128	1	2	Cuidado Del Medio Ambiente
4	Historia	20	5	155	-----	-----	---
5	Biología, Educación Ambiental	2 h/23 h Total 25 h	4	110	1	----	Limpieza De los salones
6	Química, Física, Ciencias	19	3	108	----	---	---
7	Laboratorio, Química, Física	-----	Todos	-----	---	---	---
8	Formación Cívica	19	3	105	1	2	---
9	Matemáticas	32	3/2	220	---	2	Uniformes Cooperativa
10	Español	42	5	175	---	4	7 h Inspección
11	Geografía, Formación Cívica y Ética	22	3		----	---	---
12	Biología, Química, Física, Educación Ambiental	18 h/24 h Total 42 h	5	240	2	2	Pet/ Coord. de Ciencias 1er grado
13	Geografía	19hrs.	3	90	1	1.	---
14	Formación Cívica y Ética, Asignatura Estatal	13 h/3 h	3	92	---	---	---
15	Formación Cívica y Ética	22	4	152	1	---	PEC Escuela Segura
16	Matemáticas	40	4	156	1	---	Jefa local de matemáticas
17	Geografía, Formación Cívica y Ética, Historia	28	4	120	1	3	---
18	Formación Cívica y Ética	19	1	32	---	----	---

Fuente: Elaboración propia con datos de los maestros entrevistados.

La organización del trabajo de los maestros durante su jornada laboral depende de su formación profesional, de la o las materias que impartan. Éstas son establecidas a partir de una jerarquía institucionalizada. Al respecto, la educación por competencias define que matemáticas y español son las asignaturas fundamentales para la adquisición de tales capacidades, por lo que son las materias prioritarias a la hora de la asignación de horarios.

Horario de clases.

Es el director el que establece los horarios

Lo logra en función de las materias que tienen mayor peso, español y matemáticas.

Uno de los atributos que tiene el director es que sabe muy bien los horarios, no nos deja horas ahorcadas, o con problemas de horario, como nadie quiere nunca las últimas horas, yo siempre quiero las últimas horas para no llegar temprano.

Cinco horas por cada grupo en segundo grado.

Segundo grado es el más difícil, el primer año porque es el año en el que entran, los de tercero son los que se van, y los de segundo son como el hijo sandwich, no importa se van a quedar un año más.

Organizo el tiempo por bimestres, pero de cada semana (Entr. 2. Mtra. Español).

¿Cuántos días viene?

Todos los días, entro generalmente a las 4:30 y salgo a las ocho (Entrv. 3. Mtra. Biología).

En la jornada laboral de los maestros, del mismo modo que sucede con los tiempos y movimientos a nivel del proceso de producción, éstos son interiorizados y asumidos dentro de la institución. En este sentido, el horario, el tiempo, concreta las actividades del maestro en la escuela y en el aula. La objetivación del tiempo del maestro se ve reflejada en el número de horas que se le han asignado por materia.

Número de horas por materia en un año escolar, considerando 200 días de clases correspondientes a 40 semanas de duración del ciclo escolar.

Ejemplo: Primer grado del Plan 2006

5 h por materia x 40 sem =	200 h (matemáticas, español y geografía) =	600 h
6 h por materia x 40 sem =	240 h Ciencias	240 h
3 h por materia x 40 sem =	160 h (idioma, Tecnología y Asignatura estatal) =	320 h
2 h por materia x 40 sem =	80 h (Educación Física y Artes) =	160 h
1 h por materia x 40 sem =	40 h =	40 h
Total		1360 h

Según el Plan de Estudios de 2011, una secundaria de jornada completa cubriría 45 horas semanales y 1800 horas anuales en el primer grado.

Tengo 20 años de servicio.

Tengo 42 horas.

Tengo 32 horas de base.

Tengo un interinato.

No tengo horas ahorcadas

Tengo dos horas de servicio.

Trabajo en dos escuelas.

Una en la Moctezuma y la otra aquí en la Cuauhtémoc.

Trabajo todo el día.

La materia es la misma, matemáticas.

Imparto cinco grupos aquí en la Cuauhtémoc y tres en la Moctezuma

El número total de alumnos aquí en promedio son más o menos 220

y en la tarde son 72.

Estoy titulada como profesora de educación básica, con especialidad en matemáticas. Tengo otros cursos de actualización, tengo nivelación pedagógica, tengo cursos de actualización en computación, en estudios de capacitación del adolescente, psicología del adolescente, en didáctica, todos encaminados al adolescente.

En matemáticas, tomo los cursos que se imparten en vacaciones, como son de computación, de papiroflexia, de adicciones, el último que tomé fue el de TDA.

Tomo cursos en vacaciones, porque los que imparten en las normales, a veces son en contraturno y no los puedo tomar cuando son en sabatino,

No descanso en las vacaciones voy a cursos (Entr. 16. Mtra. Matemáticas).

Tengo 55 años de edad.

Tengo 35 años de servicio.

Tengo 22 horas de servicio dictaminadas, por la mañana soy directora de una primaria y tengo cuatro grupos asignados.

Tengo una hora de tutoría y una de servicio.

Cinco horas a la semana con una hora de servicio, en total son aproximadamente

150 alumnos.

Yo estudié en la Escuela Normal de Maestros o llamada Benemérita de ahí salí, como maestra de primaria. Posteriormente, ingresé a la Escuela Normal Superior de México, en donde estudié la carrera de Lengua y Literatura Española y desde 1982 estoy en esta secundaria.

Tengo alrededor de 30 años en esta secundaria, a lo largo de estos años he observado cosas muy interesantes, sobre todo en cuanto a las reformas que ha habido, en cuanto a las modificaciones de planes y programas de estudio (Entr. 2. Mtra. Español).

Tengo 20 horas

Cinco grupos, sin ninguna hora de servicio.

Sin horas ahorcadas, si quería atender a un papá lo atendía dentro de mis horas de servicio, 20 minutos después de mi hora de clases, esto es, son horas extras que no te pagan, el año antepasado sí tenía horas de servicio y en ese tiempo atendía a los padres y me dedicaba a calificar las actividades extras.

Servicio docente. Si algún maestro faltó o se presente algún inconveniente, que llegó el jefe de enseñanza y algún grupo se queda entre comillas solo, el maestro que está ahí, que tiene hora pagada y que no está frente al grupo tiene que ir a cubrirlo, asistir al salón y seguir la temática de la materia.

Atención docente. La atención al padre de familia sobre la situación de su hijo (Entr. 4. Mtro. Historia).

El número de grupos asignados a cada maestro se establece de acuerdo al número de horas por las que ha sido contratado, mientras que el total de alumnos que debe atender depende del tipo de escuela en la que trabaja. Así, en una escuela cuya demanda es elevada puede llegar a atender a entre 35 y 50 alumnos; esto significa que, si el maestro tiene 5 grupos con 35 estudiantes cada uno, deberá atender y calificar a aproximadamente 185 estudiantes en un turno. Si se trata de una escuela de baja demanda, en la que hay cerca de 23 alumnos por grupo, si el maestro cuenta con cinco grupos, deberá atender y calificar a 115 alumnos en promedio.

La escuela de alta demanda estaría cumpliendo con uno de los objetivos de las reformas, que es el aumento de la cobertura en este nivel educativo, en tanto que las escuelas de baja demanda con un solo turno estarían en la fila de las escuelas evaluadas. Estas acciones de las reformas no consideran la situación particular de las escuelas, ya que las mismas pueden tener menos alumnos por estar ubicadas en una zona conflictiva socialmente, en la que existe un alto grado de violencia, como sucede en la colonia Moctezuma. Debido a esta situación, puede enfrentarse a problemas de diverso orden, que incluyen desde problemas académicos –falta de aprovechamiento, deserción, etcétera- hasta problemas de violencia intrafamiliar, que conllevan las consecuencias previsibles para los maestros: aumento de actividades en la escuela, mayor número de padres que atender sin que se les pague, nuevas comisiones, falta de horas para evaluar. Al respecto, cabe señalar que los tiempos de servicio establecidos durante el periodo de Fox se convirtieron en más grupos en el sexenio de Calderón; los nuevos contratos implican horas frente al grupo, sin mencionar a los maestros que trabajan en otra escuela, ya sea en el mismo nivel o en primaria.

Yo creo que la parte... por ejemplo, tengo la planeación de dos clases; es muy complicado, y la parte de cívica, será que antes tenía una organización un poquito más enlistada. Yo siento que antes, estaban enlistadas las temáticas en cuanto a la parte de competencia, en esta parte de geografía. Me llega la parte de compararlas porque las trabajo ambas, en geografía se enfoca a decir por cada contenido, qué maneja una competencia, qué esperar que aprendan.

Y cívica no, o sea, pero hay ocho competencias, que durante todo el desarrollo del programa se van a ir considerando, muy bien, pero tiene muchísimas ambigüedades, o sea, por ejemplo en cuanto a contenidos es muy ambigua y repetitiva.

En geografía se maneja por bloque, puntos y contenidos.

En formación civil y ética se maneja un bloque, y después de cada bloque te manejan una serie de subtemas enlazados, en un mismo proceso de tema, y a veces, por ejemplo, en este aspecto, el primero que te había mencionado, asuntos privados de carácter público, en salud, en educación, en aspectos de adicciones, en derechos de sexualidad, ése es un solo tema, así lo manejan como un solo tema, cuando en realidad, para tratar esto de cada uno, yo al menos, veo primero lo de salud, luego lo de educación, luego obviamente lo de adicciones.

Pero si vas a hablar de adicciones, porque es un asunto privado y público, cómo lo vas a ver en un solo subtema, cuando en realidad debería de ser un solo tema con un desarrollo diferente (Entr. 17. Mtra. Geografía).

Los cambios llevados a cabo en la estructura de la educación secundaria general, en primera instancia se observaron de manera concreta en el plan curricular. Al implementarse un tiempo sociopolítico, la administración se separa claramente de las actividades académicas. En este sentido, la administración debe vigilar “tiempo y movimientos”, es decir; debe controlar que se cumplan las nuevas reglas, que se cumpla con la normatividad que exige el mínimo número de alumnos reprobados por grupo. A partir de ello la relación de poder se modifica, de modo que el maestro cumple y las autoridades vigilan. Comienza a profundizarse “la separación entre interés y responsabilidad”. Esto significa que si bien durante la implementación de los cambios previstos por las reformas se manifiesta el interés de los maestros por conocer, por saber, las nuevas responsabilidades les van restando tiempo que podrían dedicar al conocimiento, sumándoselo al tiempo dedicado a cumplir con las normas. Esta manera de trabajo se empieza a interiorizar en la práctica, orientando al sujeto a identificarse sólo con el objeto, es decir, con el resultado.

Durante ese proceso el maestro reorganiza contenidos, objetivos, establece nuevos enlaces. El trabajo llevado a cabo fuera del aula debe objetivarse en el salón de clase, no sólo reproduciéndolo; como profesional el maestro necesita reflexionar acerca de la interrelación de los temas, debe vincular los contenidos para que se cumplan los objetivos esperados en el tiempo establecido, lo que da cuenta de la existencia de una contradicción permanente en el trabajo de la docencia.

El tiempo de cada clase.

Aquí está lo difícil... ya sé el nombre de todos los alumnos, entonces no paso lista, y en algún momento están ellos en alguna actividad observo, si veo que no está alguno pregunto por él, y lo anoto en la lista, sí es importante pasar lista, por cualquier situación, se dice aquí estuvo o no estuvo.

Me pasó una vez con una mamá, me juró y perjuró que su hijo sí había venido, ¡si usted lo mandó a la biblioteca! Yo nunca mando a nadie a la biblioteca, y

su mamá dijo que sí, ¿bueno? Es una mamá, ella cree que vino, y bueno eso es lo que cree, por eso es importante pasar lista. Mucha gente piensa que no es importante, pero sí porque se deja constancia de que vino o no vino, pasa un accidente, se tiene constancia de que no estuvo.

Es un respaldo para ti, pasa como con la justificación de las inasistencias, ¿se justifica! pero la falta existe... Es un respaldo para uno la asistencia, es algo que uno aprende después de muchos años de trabajar, sí es importante pasar, yo sólo pregunto de los que no veo...

Trabajamos el tema de este día... a veces es un cuestionario, a veces de investigación, que nunca traen, jamás en la vida...

Al final de la clase evaluó el trabajo que se hizo, la mayoría no lo terminó y, al día siguiente, en la medida que tenga tiempo, se los califico... (Entr. 2. Mtra. Español).

La educación es parte de un proceso social en el que intervienen aspectos objetivos y subjetivos; en este sentido, el maestro enseña pero también aprende; establece con los alumnos una relación, una interacción humana que se desarrolla en un contexto histórico específico. El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una actividad social que involucra la subjetividad y el contexto en que se desarrollan los sujetos; los maestros de secundaria son profesionales que en el aula y en la escuela se enfrentan a estudiantes que transitan un proceso biológico y psicológico complicado, que son resultado de una sociedad imbuida en un mundo globalizado que se expresa a través del lenguaje, las actitudes, la ética, etcétera, en el salón de clase. En términos de la racionalidad instrumental, en este espacio se agudiza cada vez más la contradicción entre los intereses individuales y los intereses sociales. Se vive en una sociedad virtual cada vez más social, abierta por el desarrollo de los medios de comunicación y se debe responder ante las políticas educativas de manera individual con proyectos particulares.

En la Normal nos enseñan inicio de sesión, saludo, desarrollo y cierre del salón de clases; el inicio depende de cada maestro, yo generalmente inicio con una pregunta, inicio con una pregunta de la actualidad, tratando de vincularlo para generar una atención, una estimulación, ya en el desarrollo, se hace a través de recursos didácticos que incluye el mismo libro de texto; es muy difícil usar recursos tecnológicos porque no se cuentan con ellos; el cierre es dar una terminación a todo lo que se dio pero también en el cierre, se incluye la

evaluación de la actividad que se desarrolló durante la clase considerando que son 50 minutos de clase (Entr.5. Mtro. Historia).

A partir de que iniciaron las reformas y los cambios de programas, he tratado de cambiar mi forma de clase.

Pero desafortunadamente los planes de matemáticas los han ido acortando, les han ido quitando temas, yo antes preparaba a los muchachos para el nivel medio superior. Les daba temas que se veían en el primer semestre del nivel medio superior. Ahora nos están haciendo que quitemos ciertos temas, y que apliquemos las nuevas estrategias didácticas, y la verdad me han costado mucho trabajo (Entr. 16. Mtra. Matemáticas).

¿Cómo organizas tu trabajo en clase?

En una hora de 50 minutos, bimestre de mes y medio y un ciclo escolar de nueve meses, sí es difícil porque a mí no me gusta delegar a los chicos... si lo analiza desde afuera, la cantidad de temas no es directamente proporcional a la cantidad de minutos que tenemos para cubrir el bimestre, sí me gusta jugar con el tiempo responsablemente, por ejemplo, pasar lista, al momento de que llego al salón hay un chico que me dice quién no vino, en lo que los organizo, ya sea por equipos, no tienen que pasar más de 10 minutos, los otros 40 los usamos para revisar la tarea, cualitativamente los escucho a los que quieren participar, como los sellos, no me gusta leer mucho en el salón, que el trabajo lo hagan en casa, el trabajo debe ser más dinámico y, posteriormente, los últimos 10 minutos, si nos da tiempo, por ejemplo, ahorita que se quedó el tema como más efervescente por la situación, hacemos la retroalimentación (Entr. 15 .Mtro. Formación Cívica y Ética).

¿Podría pensar que con la llegada de la reforma hay una reorganización de la jornada laboral del docente?

El sistema nos dice qué temas y nosotros los tenemos que cubrir.

Nos ponen tiempos, por ejemplo en tal tiempo tienes que entregar el plan, la reforma cada vez nos limita hacia los objetivos del plan.

Estoy aquí toda las tardes, tengo cuatro horas ahorcadas que las aprovecho para calificar, para planear, calificar cuadernos, tengo 31 horas de trabajo más 4 son 35 h de estar en la escuela (Entr. 13. Mtro. Geografía).

En cuanto los horarios... es un compañero orientador, yo propuse antes de que llegara un programa de computación, es un problema, porque insisto hay compañeros que tienen tres horas, dos horas, y hay otros que tienen 35 o hasta más, de hecho apenas hoy se acaba de cambiar, tratamos de que las básicas que es español y matemáticas en la mayoría de los grupos sean antes del receso, esto es por cuestiones básicas que sean previas a educación física, aquí son cuestiones psicológicas, si bien el alumno después de educación física o después del receso va a tener menos recepción de los conocimientos para

materias que requieren más abstracción (Entr. 15. Mtro. Formación Cívica y Ética).

¿Considera que estos nuevos contenidos curriculares regulan el trabajo del docente? Hay diversos mecanismos que regulan el trabajo docente como es la Alianza por la Calidad de la Educación; es el docente quien controla y define su forma de actuar frente al grupo, es un elemento individual para introyectar la reforma, la supervisión del trabajo docente verifica que los tiempos que tiene el docente en el grupo sean eficaces, con los incentivos (Entr.11.Mtro. Geografía).

La organización del trabajo de los maestros de secundaria se ubica en un marco de tiempo policrónico. Ello significa que realizan cada vez más actividades a la vez en el tiempo de clase de 50 minutos. Deben estar al tanto del contexto que rodea a sus alumnos para establecer los mecanismos y los elementos didácticos que contribuyan a que aprendan los contenidos mínimos; al mismo tiempo, han visto reducidos los tiempos dedicados al aprendizaje, mientras que se les ha aumentado el tiempo que deben asignar a otro tipo de labores, como cumplir con los objetivos y aprendizajes esperados, con los movimientos establecidos desde hace décadas. El cambio está dado por el contenido, por la orientación asignada de la educación, por las exigencias, y sobre todo por el tipo de alumnos con que hoy se enfrentan. Más allá de la planeación administrativa, los maestros regulan sus tiempos en función de las condiciones reales en las que se encuentran; modifican su trabajo cotidiano considerando los aspectos referidos.

a.1 Evaluación.

Las políticas y las reformas educativas definieron el uso del tiempo en el espacio en donde se lleva a cabo la educación. En ambas reformas las medidas específicas en relación a la evaluación han ido controlando los tiempos del maestro. En tanto se le han asignado múltiples actividades que deben desarrollar en el aula, también deben responder a diversas formas de evaluación correlativas a tales actividades. Así sucede en el caso de la RIEB, en la que los medios-fines se establecen en función del tiempo técnico-racional. En la escuela, además, se

expresa el tiempo sociopolítico, durante el cual tiene lugar la interacción de los maestros con las autoridades, con otros maestros, y se expresa la relación de poder que existe en la escuela; la organización no sólo tiene que ver con los contenidos curriculares, sino también con todas las actividades que se llevan a cabo en el ámbito escolar: cuidado de los alumnos en el receso, tutorías, salidas escolares, juntas con los padres de familia, actividades con la comunidad, etcétera.

Evaluación y tiempo técnico-racional.

¿Qué pasa con la evaluación?

Somos varios los que tenemos ese problema, tenemos esa amenaza, de que te vas a quedar en el receso, te vas a tener que quedar a tomar curso, porque tienes un alto índice de reprobación, y eso viene de la inspección, y entonces buscabas formas para que ese índice de reprobación se reduzca.

¡Pues no!, no me voy a quedar, si tenías 20 alumnos reprobados, buscabas la forma de reducirlo a cinco, eso nos orillaban a hacer (Entr. 8. Mtro. Formación Cívica y Ética).

Somos una escuela de alta demanda, los primeros años trabajamos con 53 alumnos, en segundos con 49 y el tercero con 47 o 45, para evaluar de acuerdo al plan 2011 o de la reforma que sea, con base a esto es muy complejo, porque marca de manera muy clara que la evaluación debe ser más personalizada, no la evaluación cuantitativa, cualitativamente hablando es una tarea quimérica para los profesores que llevan más de tres o cuatro grupos, hacer una evaluación sustancial, en función de las cualidades de los alumnos, en cuanto al aprovechamiento y apropiación de los aprendizajes (Entr. 15. Mtro. Formación Cívica y Ética).

Una forma clara a partir de la cual se manifiesta el control del tiempo en las nuevas reformas la constituye la planeación de cada clase por semana, por mes, bimestral y anualmente. Si bien esta actividad siempre ha sido realizada e incluso es parte de la formación profesional, la diferencia radica en que con las reformas responde a la aplicación de un tiempo técnico-racional, que implica la obtención de un resultado y en que para ello se modifican los medios, se establece un tiempo sociopolítico, obligando a los maestros a realizar cada vez mayor número de acciones de evaluación. Se reducen los contenidos pero aumenta el número de actividades que deben

realizarse en el mismo periodo de tiempo con el fin de constatar un resultado; se impone la administración sobre las actividades académicas, se aplica una nueva regulación del poder hacia los maestros (el tiempo sociopolítico) en la planeación, en la jornada laboral dentro del aula y en la escuela.

Es muy complicado guardar sus evidencias, guardar sus procesos de cómo han ido avanzando ellos... pero lo hacen, logran hacer el proyecto (Entrv. 3. Mtra. Biología).

¿Cómo los evalúas?

Casi no hacía exámenes, sí, como dos exámenes más o menos, evaluaba más por cambios de conducta, sí tomaba en cuenta las tareas, establecía cierto número de tareas, se evaluaba partir del máximo número de tareas por ejemplo 30, y de ahí hacia abajo hacía la cuenta.

Tomaba mucho en cuenta las participaciones, exámenes, cuadernos, trabajos individuales, exposición, y cambios de conducta que para mí eran muy significativos.

Se adaptaba a esta parte, de lo que llamamos flexibilidad, el que participaran los niños en el proceso, mi evaluación era más cualitativa (Entr. 18. Mtra. Formación Cívica y Ética).

El tiempo técnico-racional representa el tiempo durante el cual la “administración escolar adecua las actividades para dar cumplimiento a la normatividad oficial”. En el transcurso del mismo tiene lugar el control sobre los maestros, estableciéndose una jerarquización de tareas de acuerdo a las reglas establecidas. Si bien en este proceso el maestro asume su papel, todavía puede establecer los tiempos de cada actividad, se mueve con autonomía en el aula; los programas establecen los cambios pero el maestro define y redefine la organización, la profundización de ciertos contenidos. A pesar de ello, el control, la regulación de su trabajo se lleva a cabo a través de la evaluación, existiendo un tiempo de control antes de que entre a su clase, que define el tipo de tareas, de trabajos, los exámenes. Corresponde al tiempo de la clase, cuya duración es de 50 minutos, durante el cual las evidencias obtenidas —trabajos, cuadernos, exámenes— regulan su tiempo de dedicación a lo académico, al aprendizaje. El tiempo dedicado a esta actividad es cada vez mayor, a lo que se suma el tiempo fuera de clase durante el que evalúa lo realizado en el salón de clase.

b) El tiempo de trabajo en la escuela.

El uso del tiempo en la organización del trabajo de los maestros define la regulación del poder al interior de la escuela. No sólo implica la reorganización curricular sino también el ejercicio del poder en una lógica neoliberal y de mercado a través del cambio administrativo implementado al interior de la escuela. Sería necesario trabajar en términos de tiempos monocrónicos. Ello garantizaría mayor eficiencia y eficacia y se lograría que en la evaluación se alcanzaran los resultados esperados. Sin embargo, la realidad de la ciudad global en que se desarrollan los maestros es la de una estructura social envuelta en múltiples contradicciones y polarizaciones sociales, económicas y políticas, que se concretan en cada una de las zonas donde se ubican las escuelas secundarias. En tanto los alumnos se encuentran en este contexto, su comportamiento, modos de interacción y relación social, obedecen a ello y los maestros deben hacer frente a esta situación implementando tareas, actividades y solucionando problemas en el marco de un trabajo policrónico.

¿Qué otro tipo de actividades realizas, además de las clases?

Soy tutora.

Anteriormente eran las asesorías, ahora es la tutoría.

El acompañamiento, el estar al pendiente del grupo, a veces con este tenemos, que son 40 y tantos niños, surgen problemáticas, el año pasado teníamos un niño autista, con un mínimo de autismo pero, no nos dimos cuenta y los padres no nos informaron...

Soy la jefa local de matemáticas, la jefa local se encarga de organizar todo lo que es la academia de matemáticas, como tengo el mayor número de horas, ésa es mi función, organizar a los compañeros, sobre exámenes extraordinarios, quién va hacerlos, quién los va a elaborar. Estar viendo quién quiere participar, que si va a ver nuestra pedagógica, todo es en cuestión de jefe local.

Aparte de las condiciones que son como la del patio, tenemos que vigilar que los chicos estén tranquilos a la hora del receso, que no haya ningún accidente.

Tenemos la Comisión de aprovechamiento escolar, verificar o ver por qué está reprobando el niño, ayudarlos a ver qué materias deben, qué problemas tienen.

Comisión de uniforme, ver el uniforme, peinado, que no vengan maquilladas, que traigan las uñas cortas, que no traigan las uñas pintadas, son parte de las reglas de normas de convivencia que hay en la escuela, como parte de la

escuela tenemos que estar al tanto de todas esas situaciones de la escuela (Entr.16.Mtra. Matemáticas).

¿Dentro de la escuela que otras actividades realizas?

Tengo una comisión de simulacros que se aplica durante todo el ciclo escolar.
Tengo guardias, que es un poco pesado. Entre más carga horaria tengamos más carga de trabajo tenemos, en mi caso tengo cuatro días de guardia a la semana.
Tengo una tutoría y un servicio, un servicio es que cuando no llega un profesor y te mandan a cubrir ese grupo (Entrv.13.Mtro Geografía).

Las comisiones siempre han sido parte de la carga de trabajo de los maestros. La diferencia que se encuentra a partir de la implementación de las reformas radica en la institucionalización de su responsabilidad con la asignación de una hora de clase para tutoría dentro del plan curricular. Ello conlleva la responsabilidad de tener que resolver problemas de los alumnos y de tener mayor relación con sus padres. Cuantas más horas tengan asignadas los maestros, mayor será el número de actividades que deban realizar; estas actividades restan tiempo para dedicar a la actividad académica, representando horas de gestión que posibilitan mantener la jerarquía de poder establecida en la escuela; por ejemplo, el jefe de materia tendrá que organizar una serie de tareas administrativo-académicas como los extraordinarios.

Horas extras en la escuela.

Nos dan un nuevo plan, pero no nos muestran cuál es el cambio, simplemente te dicen aquí está tu libro y a ver maestro, arréglatelas.
Nos invitan a un tallercito de dos horas en donde en ese curso nos hablan de por qué el cambio, pero no nos orientan más allá...
Hay muchas situaciones sociales que el gobierno quiere que en la escuela se resuelvan, que la violencia, en la escuela que se resuelva, que el *bullying* ahí se genera, que la desnutrición viene para acá, que la falta de valores, vienen para acá, ¿por qué en el costal de los maestros?, si en donde se genera es en la sociedad, todo esto es estructural... Nos mandan el paquete de lo social, la escuela parece una guardería, en donde el maestro no les merece el menor respeto... mientras los papás trabajan... todo esto nos afecta (Entr. 12. Mtra. Biología).

En síntesis, podemos afirmar que la escuela constituye un espacio de confrontación, de solución y de lucha de poderes. Las autoridades imponen modificaciones a los programas y planes de estudio, en los que plasman una visión ideológica concreta en relación a en qué se quiere formar y para qué a través de la educación, estableciendo ideas, objetivos y acciones que se explicitan en las políticas y reformas educativas. La escuela secundaria se ha convertido en un espacio en el que deben resolverse los problemas sociales, en donde debe asumirse que la educación representa un factor de distribución de la riqueza, como señaló Rivero. Con este argumento se centró la atención en los sujetos encargados y responsables de llevar a cabo esta labor, los maestros, tratándose de una tarea que deben realizar tanto dentro del aula como fuera de ella, es decir, en la escuela. Ello es lo que da sentido a las comisiones, las tutorías y la multitud de tareas que les son asignadas durante su tiempo laboral.

La jornada de trabajo del maestro en el aula y en la escuela se ha estado transformando paulatinamente. Medidas como las reformas de 2006 y 2011 tienden hacia la regulación de su trabajo a través del control del tiempo de trabajo dedicado a la docencia y a otras actividades como la evaluación. Esta etapa se puede considerar como un periodo de transición en el que se avanzó en el establecimiento de nuevas normas y reglas a través de los cambios curriculares. Ello dará posibilidad al Estado de transformar a los maestros de la escuela secundaria general pública en facilitadores del aprendizaje, lo que determinará la imposibilidad de que los estudiantes sean formados con una visión crítica y reflexiva.

Reflexiones

El objetivo fundamental del presente estudio fue conocer el efecto que las políticas y reformas educativas tuvieron en la organización del trabajo en el aula y en la escuela de los maestros de educación secundaria del Distrito Federal. En este sentido, se persiguió el objetivo de conocer a través de su opinión y su experiencia, de qué forma han sido afectados por las reformas de 2006 y 2011 y cuáles han sido las repercusiones que las mismas han tenido en la organización de su trabajo. La interpretación de los resultados se realizó tomando en cuenta los siguientes elementos: el contexto de la globalización, las políticas y las reformas educativas; la organización del trabajo a partir de la división del tiempo policrónico en: tiempo técnico-racional, tiempo fenomenológico, tiempo sociopolítico y tiempo micropolítico, así como a partir de los comentarios y observaciones de los maestros.

Partimos del supuesto de que las políticas y las reformas educativas han determinado la implementación de una serie de acciones destinadas a transformar el trabajo de los maestros con el objetivo de regular la organización de su trabajo y con ello controlar y disminuir el poder que tienen en el aula y en la escuela.

I. Conclusiones generales.

La investigación en relación a los efectos que han tenido las políticas y las reformas educativas de 2006 y 2011 en la organización del trabajo de los maestros de secundaria en el aula y en la escuela en el Distrito Federal, se llevó a cabo considerando el contexto histórico de este periodo. Este punto de partida permitió identificar una serie de transformaciones, quiebres, contradicciones y cambios, que se suscitaron en estos años.

El concepto de cambio se vinculó al modo de producción capitalista, considerándolo como un elemento prioritario para su desarrollo. Desde una

perspectiva crítica esto nos permitió situar tales efectos como resultado de un proceso dialéctico entre los sujetos, estos es, los maestros transformados a partir de los cambios realizados desde la estructura económica y política. Las transformaciones de las relaciones socioeducativas avanzan en el sentido de modificar la educación a nivel nacional, como resultado de la vinculación de la estructura nacional con la organización internacional, inmersa en el fenómeno de la globalización.

Se habla del proceso de globalización como de un fenómeno que se instauró en el mundo después de la crisis del llamado "Estado benefactor". Los cambios que se produjeron en la esfera económica determinaron la transformación de los procesos de producción gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de ello, se crearon relaciones diferentes; las redes de comunicación permitieron establecer vínculos económicos que facilitaron el desarrollo del capital financiero y comercial, lo que llevó a la transformación de la estructura económica y social. Después de más de 40 años del establecimiento de un modelo económico sustentado en el libre comercio, en la competencia, centrado en el mercado y en la elección individual, se han reestructurado y redefinido los vínculos sociales.

La reestructuración económica a partir de esta línea, llevó al establecimiento de nuevas relaciones sociales de producción estructuradas en función del modelo de organización y gestión capitalista. Ello requirió de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que posibilitaran ofertar nuevas mercancías. La instauración de una nueva forma de producción y comercialización de las mercancías a nivel mundial hizo necesario un cambio de la misma proporción que el experimentado por la estructura económica, esto es, de un cambio en el ámbito político.

En este sentido, la transformación económica impulsada dentro de la globalización determinó que a la par se fuera creando el nuevo sistema de gobierno, acorde al modelo económico neoliberal. Al respecto, cabe destacar que no se podía funcionar con la estructura del poder político conformado para el funcionamiento del modelo keynesiano, un sistema político que otorgó al Estado un papel central en la producción y distribución de bienes y servicios básicos destinados al proceso de industrialización, y a la consolidación y desarrollo del sistema. La producción y circulación de las mercancías requería la eliminación de las barreras comerciales establecidas por los Estados nacionales, crear nuevas reglas y leyes que dieran el sustento jurídico que posibilitara el establecimiento de acuerdos y pactos entre las empresas multinacionales y los gobiernos nacionales, rompiendo con el enfoque keynesiano de apoyo y fomento de la demanda; esto significó la transformación del papel desempeñado por el Estado nacional.

Al respecto, se pueden identificar dos cambios fundamentales. El primero tiene que ver con los mecanismos de mediación, con el impulso de nuevas formas de regulación que permitieran el funcionamiento adecuado del mercado. Ello significó poner énfasis en la promoción de ideas, en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas orientados hacia la formación de la mano de obra, en reformar leyes y normas, es decir, en la construcción de nuevas reglas que regularan las relaciones sociales mundializadas. Modificar estos elementos fue parte de la transformación de los mecanismos de poder por medio de la nueva forma de gobierno llamada gobernanza, estructura política a través de la cual se establece una nueva regulación de las relaciones entre los diferentes países y los organismos y empresas transnacionales con el fin de gobernar en la era de la globalización. El segundo cambio tiene lugar a partir del primero, vinculándose al hecho de que la gobernanza requería de la transformación de las estructuras jurídicas y, por ende, de los gobiernos nacionales. La transformación del Estado nacional significó establecer las condiciones para la liberalización, desregulación y privatización de la economía, transformando con ello el ámbito político. Ello implicó la modificación del Estado-nación y el establecimiento de una nueva forma

de gobernabilidad. La exigencia de modificar los Estados de los diferentes países se logró a través del otorgamiento de financiamientos y créditos orientados al desarrollo. De esta manera, el espacio nacional quedó estrechamente vinculado al espacio internacional, lo que dejó a las economías nacionales a expensas de las orientaciones de política pública definidas por la nueva forma de gobierno mundial.

Esta forma de gobierno, impulsada y estructurada a partir de los actores que dan vida a la globalización —organismos multilaterales, organismos internacionales, empresas transnacionales, empresarios individuales, etcétera—, buscaba imponer no sólo un cierto tipo de estructura económica basada en el modelo neoliberal sino también establecer su ideología en función de las relaciones sociales y productivas imperantes y de acuerdo a sus principios.

En el marco del proceso de globalización, los diferentes actores —empresas multinacionales, organismos multilaterales e internacionales— han buscado modificar el sector educativo, considerándolo ya no como un bien o un servicio público, sino como una mercancía más dentro del mercado. A partir de ello las características y las funciones asignadas a la educación se transformaron. La intervención de estos organismos en la definición de las políticas educativas mundiales, que incluyen la universalización de la educación primaria, la imposición de un modelo de educativo sustentado en las competencias y el establecimiento de la evaluación estandarizada como mecanismo de control, a partir de los cuales se garantiza la implementación de las reglas del mercado centradas en la competencia, modificó la finalidad de la educación. En este sentido, se estableció que el objetivo de la misma es alcanzar la calidad educativa, entendida en función de la reducción de costos y con una alta tasa de retorno. Ello implicó la implementación de una educación sustentada en la racionalidad instrumental, dentro de la lógica técnico-racional que significa la relación medios-fines. Este objetivo podrá ser cumplido a partir del

establecimiento de políticas educativas nacionales acordes a la eficiencia y eficacia de la distribución del financiamiento destinado a la educación.

En la globalización, el hecho de contar con una población mundial que cuente con educación básica es de fundamental importancia y constituye un factor de cohesión, en tanto implica contar con poblaciones educadas, abiertas al cambio constante, formadas en el paradigma de aprender para la vida y de aprender a aprender. La globalización ha transformado la toma de decisiones con respecto a la educación la política educativa se ha transfronterizado y translocalizado a través de la nueva forma de gobierno llamada gobernanza. Esto permite convertir la educación en un instrumento de formación de comportamientos acordes a los actores y clases que dirigen la globalización, que conforman la llamada “clase dirigente transnacional”. Este contexto estableció nuevas condiciones para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, para los sistemas educativos y, por tanto, también para los actores y sujetos que participan en este proceso.

No cabe duda de que las transformaciones y los cambios implementados en la educación secundaria no pueden considerarse únicamente en función de las necesidades nacionales o locales. La naturaleza de tales modificaciones se vincula con las orientaciones establecidas en la política educativa mundial, particularmente con aquellas referidas a la educación básica. Éstas han determinado la orientación que deben seguir los gobiernos de los diferentes países en relación a este nivel educativo, vinculándolo a las nuevas necesidades del proceso de producción. En este sentido, se necesita contar con una mano de obra que reúna ciertas características mínimas básicas, hoy llamadas “competencias”, entre las que se incluyen la lengua, matemáticas y ciencias, resolución de problemas, comprensión del mundo natural (que abarca las materias de física y química y biología). Éstos son los elementos considerados significativos para incursionar en el mundo laboral.

A partir de este contexto surgió la siguiente conclusión.

II. Las reformas educativas como proceso de transición.

Las transformaciones acontecidas en los ámbitos nacional e internacional determinaron la unificación de criterios en relación a los cambios que deben aplicarse en la orientación de la educación, en la enseñanza y el aprendizaje. Esto significó una transformación de la relación socioeducativa que se establece entre quienes enseñan y quienes aprenden. El modelo educativo de competencias centra el objetivo de la educación en el aprendizaje, lo que determinó la reestructuración de la relación de autoridad que tenía el maestro al interior del salón de clases. En este sentido, se consideró al docente como un sujeto cuya finalidad era solamente facilitar los medios y los elementos que posibilitaran el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, es importante destacar que, de la misma manera que se requería un cambio político que permitiera mejorar el funcionamiento de la estructura económica, en el ámbito educativo se requería transformar el sistema educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar que éstos se adecuaran al proceso de globalización.

La globalización ha transformado el contexto histórico en el que se desarrolla la educación. Del mismo modo, los conceptos relacionados con la actividad de los maestros también se fueron transformando. En primera instancia, su trabajo pasó de ser considerado un oficio a ser considerado una profesión. Posteriormente, transitó de ser un profesional a ser un facilitador del aprendizaje. Entre estos aspectos ya no cabe el concepto de vocación, que correspondió al proceso de industrialización, cuando el maestro, como sujeto, establecía una relación tanto con el sujeto estudiante como con otros sujetos de la sociedad en el ámbito público. Los términos se transformaron transitando hacia el ámbito privado e individual, y el maestro pasó de ser profesional a ser un facilitador, o lo que es lo mismo, transitó de sujeto a objeto. Así, el maestro, considerado como un objeto,

debe centrarse en el sujeto, en un individuo a partir del cual se lo evaluará y se determinará si es útil o no de acuerdo a los resultados que alcance.

La modificación del proceso de producción que se orientó hacia un modelo de organización y gestión, transformó el papel desempeñado por los formadores de la mano de obra. Esto generó una contradicción que resultó evidente en las entrevistas realizadas. Por un lado, en términos de transformación a los maestros como profesionales se les exige la readecuación de los planes y programas curriculares de acuerdo a las características específicas de los alumnos y de la escuela para la que trabajan. Por el otro lado, solamente son considerados como facilitadores, como personal que únicamente debe encargarse de reproducir y de crear condiciones y medios para el aprendizaje.

A partir de la vinculación que se estableció entre el proceso de globalización y los efectos de las reformas en el trabajo de los maestros de secundaria, se observa que el periodo de reformas que inició en 1993, se fue consolidando como proceso de cambio en las políticas educativas que se implementaron para este nivel a través de las reformas de 2006 y de 2011. Se trata de un periodo de transición, de readecuación, destinado a posibilitar el establecimiento de una nueva regulación de las relaciones sociales en el nuevo sistema mundial de gobierno.

Del mismo modo que ocurrió con el cambio del modelo económico keynesiano al modelo neoliberal, transformación determinada por el hecho de que la estructura política ya no se correspondía con las modificaciones que tenían lugar en la estructura económica; en el caso de la educación básica la estructura del sistema educativo, conformada en torno a relaciones sociales sustentadas en el sistema político del Estado benefactor, también había dejado de corresponderse. La valoración social de que era objeto el maestro no estaba en consonancia con las nuevas relaciones sociales mundializadas, sustentadas en el mercado y en la competencia. Así, su papel social y su función se fueron modificando a partir de la reestructuración de los planes y programas. Su función se transformó con el

cambio del modelo educativo implementado, ya que las competencias y su desarrollo requerían un maestro que propiciara el aprendizaje; el papel social que tenía como sujeto central del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del cual se lo valoraba socialmente, se transformó.

Al ser parte de la transición que se está llevando a cabo durante estos últimos años, la formación de los maestros y su identificación en tanto sujetos con otros sujetos, a partir de la cual establecían un compromiso social que los llevaba reconocer las carencias de los alumnos, sus necesidades y problemas, ya no se corresponde con las relaciones sustentadas en la liberalización del mercado y la competencia. La herramienta que permite transformar esta relación social son las políticas educativas, que la regulan a través del establecimiento de una normatividad distinta, interviniendo y controlando lo que se enseña y cómo se enseña. El currículo representa el elemento central a partir del cual se está reestructurando de manera continua tal relación, expresando como el símil de un ciclo económico las reformas de 1993, 2006, 2011 y 2013. Si graficamos lo anterior representan ciclos de reformas que se realizan en periodos de tiempo cada vez menores que corresponden a los cambios tanto externos al país como internos a él, utilizando éstas como uno de los principales instrumentos para transformar la educación.

Por otra parte, los cambios implementados tienen validez durante pocos años, transcurridos los cuales se evalúa que no han tenido los resultados esperados. Ello conduce a una nueva transformación, en este caso, del proceso educativo; en la globalización, la lógica de volver a la educación algo comercializable como cualquier otra mercancía, implica que tenga un periodo de vida corto después del cual será sustituida por una nueva mercancía.

El currículo indica qué enseñar y por qué. De igual forma, las reformas establecen hacia dónde. Ello determina que la relación educativa que el maestro establecía al interior de la escuela se haya modificado a partir de la incorporación de la

evaluación como elemento de control que anteriormente sólo tenía el maestro. Hoy, el espacio cerrado del salón de clase se abrió al escrutinio público; a través de este mecanismo quedó expuesto y, por ende, evaluado.

La gobernanza referida a la intervención de los nuevos actores y clases sociales en la relación de poder que se refleja en el aula, se da, en primer lugar, a partir de la reorganización del sistema educativo en función de las nuevas orientaciones, las cuales tienden hacia la descentralización, la desregulación y a que el objetivo perseguido por la educación sea la calidad.

La imposición de la nueva gobernabilidad ha dado lugar a tres niveles de cambios. El primero de ellos tiene que ver con el establecimiento de acuerdos entre los gobiernos y los organismos internacionales y multilaterales, las empresas, etcétera, cuyas políticas educativas son mundializadas mediante pactos y acuerdos. El segundo, se evidencia a partir de la determinación de las políticas educativas nacionales y del cambio impulsado en el sistema educativo a través de la aplicación de las reformas; su implementación también se asegura mediante pactos establecidos entre los actores más importantes involucrados en este cambio, como el ANMEB y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Esta última corresponde al acuerdo establecido entre el gobierno y el sindicato de maestros destinado a regular tanto las relaciones laborales como los objetivos de la educación, como se planteó en el PND del 2007. Finalmente, en un tercer nivel de cambios se llega a la escuela, donde se implementan las medidas y las acciones planteadas para posibilitar el cambio en la educación.

Incluso, al analizar las transformaciones ocurridas dentro del salón de clase, se puede hablar de un micronivel, el cual tiene que ver con la reorganización del trabajo del maestro destinada a implementar las nuevas acciones surgidas de las políticas y las reformas educativas.

En este proceso de transición, las políticas y reformas educativas se han orientado a limitar la autonomía de los maestros a través de la implementación de diferentes actividades en la evaluación interna y externa de la escuela. De igual manera, se ha multiplicado el número de actividades que los maestros deben llevar a cabo para justificar el trabajo que realizan dentro del aula y en la escuela. El establecimiento de nuevas formas de planeación y gestión de la docencia los obliga a dar cuenta de manera pormenorizada del trabajo que realizan en el aula.

A partir de ello se generan nuevas contradicciones cada vez más fuertes entre quienes deciden de manera vertical las políticas sustentadas en una nueva forma de gobernar, en una nueva gobernabilidad que considera solamente a quienes tienen la posibilidad de actuar en el terreno de lucha por el poder político, y todos aquellos a los que les son aplicadas tales medidas, para los que no se considera la heterogeneidad de sus condiciones materiales objetivas y subjetivas. Particularmente, en lo que respecta a la educación no se consideran las condiciones de los maestros, de los alumnos y de la escuela.

Asimismo, se plantea una contradicción entre una educación que busca la estandarización centrada en un aprendizaje individualizado y orientado hacia la competencia, y la organización del trabajo del maestro, que debe transformarlo adecuándolo a un tiempo policrónico que implica un aumento del número de actividades que realiza y de sus funciones, ahora con una orientación técnico-racional.

Del mismo modo, el proceso de transición ha generado una contradicción entre el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico, lo cual resulta más evidente entre aquellos maestros que conservan una “vocación de servicio”, de responsabilidad con el otro, quienes se encuentran en una situación contradictoria en relación a una política educativa instrumentalizada que se orienta hacia la obtención de calidad económica.

En esta etapa de transición los maestros tenderán a abandonar su trabajo, ya que cada vez más son sometidos a una mayor intensidad en el desarrollo del mismo, además de encontrarse sujetos a cambios constantes y a ritmos acelerados definidos a través de las reformas impulsadas de manera continua. De acuerdo a éstas, la evaluación y la planeación ocuparán mayor tiempo en detrimento del tiempo dedicado al aprendizaje; los contenidos fragmentados buscarán soluciones inmediatas que se reflejan en productos concretos, en evaluaciones positivas cuyo único objetivo es rendir informes a organismos internacionales como la OCDE, cumpliendo con ello los compromisos asumidos en la nueva estructura de gobernabilidad mundial.

Este tipo educación no busca alumnos que aprendan, comprendan y procesen el conocimiento, sino alumnos eficientes y eficaces, que sean capaces de resolver exámenes, que cumplan con las múltiples actividades a partir de las cuales serán evaluados y que respondan adecuadamente a las exigencias del mercado laboral. En este sentido, no sólo se busca la reproducción de un modelo y la adquisición de un conocimiento específico, sino la formación de alumnos que tengan habilidad y destreza para adaptarse al cambio permanente, para sortear los vaivenes de una sociedad en continuo y constante cambio, que no cuestionen ni pregunten sino que se subsuman permanentemente en la sociedad globalizada. Este proceso requiere un tipo de maestro que, al igual que los alumnos, tampoco cuestione, que no critique y que sólo asuma las modificaciones establecidas a partir de las políticas y reformas implementadas.

III. La organización del trabajo en el aula y la escuela.

Las políticas educativas y reformas RS de 2006, dieron inicio a un proceso de cambio en la educación secundaria en México, el cual se expresó a través de la modificación curricular. Con la RIEB de 2011 se reestructuró el plan de estudios, readecuándose los contenidos en función de la integración de los niveles de

preescolar, primaria y secundaria. Así se consolidaron las medidas iniciadas con la reforma anterior.

En las reformas se realizaron planteamientos específicos destinados a readecuar la actividad docente. Éstos abarcan desde la reorganización de su trabajo en el aula, que incluye la planificación del mismo y el diagnóstico de problemas, así como la coordinación para elaborar proyectos, hasta la implementación de una serie de evaluaciones en torno a las competencias básicas, la aplicación de didácticas de aprendizaje de acuerdo al paradigma propuesto, constructivista en 2006 y por competencias en 2011. Tales paradigmas suponen la evaluación de actitudes y aptitudes e introducen la realización de una evaluación subjetiva, manteniendo, además, la evaluación a través de la realización de exámenes. En cuanto a las competencias, se exigió a los maestros el dominio de tecnologías, del proceso de apropiación del conocimiento, tener iniciativa y deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje, así como disponibilidad para aprender por cuenta propia. El modelo por competencias fue establecido tanto para los alumnos en el aprendizaje como para los maestros en la enseñanza. Asimismo, enmarcó su trabajo de acuerdo a la aplicación de un tiempo policrónico, que determinó la realización de múltiples actividades dentro de un horario definido por la jerarquía y la estructura organizativa en la escuela; las materias como objeto de trabajo del maestro se establecieron por áreas o asignaturas, a partir de una relación de poder impuesta desde las reformas curriculares; éstas transforman el contenido de cada materia y, por ende, los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos de los maestros.

El aula también representa un espacio técnico-racional, en el que es necesario realizar actividades producto de una planeación anticipada (Plan 2011) o que implican el cumplimiento de las actividades preestablecidas (Plan 2006). Cada una de las tareas definidas se llevará a cabo conforme al procedimiento establecido. En momentos reglamentados ello significa cumplir en un periodo de 50 minutos con las siguientes actividades: pase de lista, repaso de la sesión anterior, explicación del nuevo tema, desarrollo de una actividad, evaluación de la

actividad, cierre y conclusión de la sesión; todos estos son elementos invariantes incluidos en un proceso de cambio continuo, los cuales son reproducidos y evaluados. Como señaló Hargreaves, la diferencia en el tiempo de trabajo del maestro radica en que el tiempo no es monocrónico sino policrónico. De acuerdo a esto, el maestro profesional es considerado como un trabajador flexible y polivalente; por lo que, más que un maestro es un facilitador del aprendizaje.

Establecer las actividades en el aula va más allá de la práctica docente entendida solamente como la actividad docente pedagógica y didáctica, sujeta a la política educativa y por tanto a la estructura institucional. También abarca el trabajo del maestro, lo que significa verlo involucrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje, inmerso en un proceso dialéctico a partir del cual manifiesta su forma de entender el contexto de los alumnos (tiempo fenomenológico y sociopolítico), en un espacio en el que resignifica su conocimiento y su propio contexto, viéndose e identificándose en el sujeto alumno que, a su vez, se identifica con él (tiempo micropolítico).

Para los maestros los alumnos son sujetos que desempeñan un papel en la sociedad; su responsabilidad es formarlos para que se desarrollen de la mejor manera posible al salir de la escuela. Este proceso implica reflexionar en torno a las actividades cotidianas que deben modificarse de acuerdo al contexto particular, en un esfuerzo de los maestros por conciliar lo establecido por el programa, sus metas y objetivos, con las necesidades de los alumnos. En este proceso no sólo se establece la reproducción institucional; también tiene lugar una reflexión continua acerca de sus acciones y de la relación socioeducativa cotidiana. Las relaciones de poder, de jerarquía, se encuentran claramente establecidas y se expresan desde el momento de la contratación del maestro. La normatividad institucional indica los aspectos que deben enseñar, cómo deben formar a los estudiantes, definiendo, además, cómo debe ser su interacción al interior de la escuela y del aula. Sin embargo, dicha normatividad no especifica el tipo de alumnos que deberán atender ni el tipo de problemas que traen consigo. En relación a esto último, actualmente el maestro también debe tipificar el tipo de

problemas de sus alumnos de acuerdo a lo que manifiesten. De manera que, ahora los maestros son multifuncionales, deben aplicar mayor número de competencias y no solamente emplear la pedagogía y la didáctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, la evaluación está obligando a los maestros a concentrar su labor en el resultado del aprendizaje más que en el proceso educativo que tiene que llevar a cabo el alumno. De igual manera, las reformas están avanzando en el sentido de minimizar la autonomía que tienen los maestros dentro del aula, regulando su trabajo a través del aumento del número de actividades que deben realizar, no solamente para trabajar con el programa establecido, sino también para cumplir con los requisitos establecidos en la RIEB en función de los aprendizajes esperados. Así, la relación de poder que establecían los docentes, particularmente a través de la evaluación de los alumnos, ha sido reducida cada vez más por las estrategias planteadas en ambas reformas con respecto a este tema, bajo la consideración de que los resultados del aprendizaje deben ser tangibles.

Los cambios implementados afectaron la distribución del tiempo del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, determinando que deban dedicar más tiempo a la evaluación. En la RIEB se establecieron una serie de actividades complementarias a las definidas en la reforma anterior: evaluación de actitudes cotidianas, proyectos colectivos, revisión de registros de resumen, tareas, registros en cuadros, pruebas escritas y orales y rúbricas en todas las actividades realizadas en el salón de clase, como mapas conceptuales, esquemas, investigaciones, etcétera. Esta aparente pequeña modificación se traduce en el aumento del número de minutos dedicados a esta tarea de una clase de 50 minutos, lo que equivale aproximadamente al 40% del tiempo de cada sesión, según lo dicho por los propios maestros.

El tiempo dedicado a la actividad de aprendizaje se redujo, generando una contradicción en términos de la política educativa impulsada durante este periodo.

Por un lado, se espera que los maestros mejoren resultados en términos de las evaluaciones internas y externas realizadas a los alumnos; sin embargo, por otro lado, se reduce el número de minutos destinados al aprendizaje, con lo cual, por consiguiente, se reducen las probabilidades de obtener tales resultados y de alcanzar los objetivos de dicha política.

La distribución del tiempo en el aula se da cada vez más como una distribución en función del tiempo técnico-racional; se espera que los maestros cumplan con los objetivos planteados y que alcancen los aprendizajes esperados. La reforma pretendió que, a partir de la reformulación del currículo, los maestros entraran en una lógica instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto representa otra enorme contradicción, ya que las condiciones materiales de cada escuela y de los alumnos no se encuentran estandarizadas, por lo que resulta imposible alcanzar tales resultados de manera “estandarizada”.

IV. Conclusiones finales.

Ahora bien, con respecto a la investigación cualitativa realizada, a pesar de que los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas no pueden generalizarse, podemos señalar la aparición de tópicos y problemas comunes que proporcionan elementos para señalar algunos aspectos específicos acerca de la organización del trabajo de los maestros de secundaria.

Como en cualquier otro trabajo, las modificaciones que tienen lugar en el trabajo de los maestros se producen en función de ampliar, recortar y de reorganizar el tiempo por el que fueron contratados. Así, en el periodo de tiempo durante el cual realizan sus actividades es que se les exige llevar a cabo una mayor cantidad de tareas.

El tiempo de labor del profesor debe proporcionar resultados tangibles; su trabajo es evaluado según la racionalidad económica. La actividad docente del maestro en la educación secundaria general es orientada a partir de los planes y

programas; el currículo define los contenidos en relación a los conocimientos que deben ser transmitidos, los objetivos, los alcances, las limitaciones y las metas que se deben cumplir para formar a los alumnos. Si se cambia este plan curricular se modifica el trabajo del maestro.

A partir de los parámetros señalados se puede interpretar y comprender la organización de las tareas de los maestros en relación a las políticas educativas establecidas desde el gobierno, determinadas en documentos oficiales como las reformas. Durante la realización de estas actividades y tareas no se utiliza un solo tipo de tiempo, esto es, un tiempo medido en horas; en ese periodo los maestros realizan múltiples funciones como parte de la imposición de un tiempo policrónico.

Las políticas educativas y las reformas (RS y RIEB) están transformando la organización del trabajo de los maestros en el aula y la escuela. Ello ha determinado que deban modificar sus habilidades y destrezas a fin de alcanzar los aprendizajes y la planeación esperados. El aumento del número de actividades realizadas gira en torno a tareas de gestión y evaluación, lo cual es posible gracias a la reducción en los contenidos de los programas. Ello parece dar cuenta de una aparente tendencia en el sentido de la disminución del uso del conocimiento de los maestros; sin embargo, esto representa una contradicción, en tanto que para avanzar en los aprendizajes esperados los maestros necesitan considerar temas y contenidos que ya no se incluyen en los programas.

Esto nos lleva a la siguiente consideración. A nivel del aula, estas reformas, ¿a qué terreno llevan la relación del maestro con el alumno?, ¿cuál es la situación del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuál es la finalidad del maestro si se consideran los contenidos académicos con los que deben ser formados los estudiantes en este nivel educativo? La educación proporciona ciertos contenidos que posibilitan el dominio de varios conocimientos. El desarrollo de las bases para contar con un conocimiento científico, persigue entender el mundo como totalidad, considerando sus múltiples conflictos y contradicciones, lo cual proporciona elementos que ayudan a resolver los

problemas que se presentan. Esto es, provee herramientas generales que contribuyen a impulsar la reflexión en torno a diversas situaciones.

Sin embargo, si se proporciona un conocimiento básico para la comprensión del entorno, un conocimiento mínimo y cada vez más fragmentado, no es posible articular los diferentes niveles de conocimiento. Los maestros comentan que se imparte un conocimiento poco articulado y claramente difuso en relación al conocimiento científico. Una maestra de Ciencias hace referencia al recorte de temas como la estequiometría, mientras que un maestro de Español señala que sólo se enseña a partir de lo cotidiano. Como mencionan los maestros, la reducción del conocimiento en los programas les impide articular los diferentes niveles de conocimiento, por lo que, cada vez más, la formación de los alumnos se centra en una formación útil y práctica, en una formación para el mercado.

La situación del maestro se encuentra a expensas de los cambios curriculares y su finalidad en el proceso educativo se está transformando como consecuencia del cambio de paradigma que ahora se centra en el aprendizaje. Las competencias fragmentan los contenidos y el conocimiento, lo que significa que se puede aprender algo específico, que tiene una utilidad concreta, para luego desechar lo aprendido. Enseñar y aprender en la lógica de un proceso educativo orientado hacia la formación de alumnos que cuenten con un conocimiento científico, requiere maestros que conciban que, para elaborar un proyecto, es necesario conocer el método científico, como mencionan la maestra de Biología y el maestro de Español, que fomente la lectura utilizando la tecnología a través de los e-book.

Como profesionales en ciencias, español, matemáticas o geografía, los maestros tienen claro cuáles son las bases que debe tener un alumno para construir un conocimiento científico. Por ello, reorganizan su trabajo para transmitir los conocimientos necesarios que permitan que los alumnos articulen los conocimientos. Al respecto, reestructuran su planeación y administran el tiempo de otra forma; incorporan temas introductorios, vinculan temáticas para dedicar tiempo a tópicos centrales que servirán a los alumnos en la educación media,

reconstruyen y reordenan los bloques de los programas, etcétera. Tienen claro que deben formar a los alumnos con otras características más allá de las establecidas en el plan curricular, razón por la que, cada vez más, deben optimizar el tiempo limitado de clase, reflexionando sobre cada una de las actividades y autointensificando su trabajo.

La reducción en los contenidos de los programas constituye una preocupación general de los maestros. Si se reduce el tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje y se amplía el tiempo asignado a otras actividades como la evaluación, las comisiones, la atención a padres, etcétera, se tiene como resultado que la formación de los estudiantes es cada vez más limitada. Los alumnos sólo son formados “para torear la vida”. Esto determina una nueva contradicción en el siguiente sentido: si bien se está formando a los estudiantes con contenidos mínimos, se espera que en los exámenes obtengan resultados como si hubieran sido formados con una orientación científica; así sucede en el caso de las evaluaciones de PISA, que valoran las competencias lectora, matemática y científica, por ejemplo. Con respecto al control y al poder, la formación con una visión científica lleva a esperar alumnos y maestros reflexivos; sin embargo, esto significa posibles protestas y reclamos de los mismos hacia quienes decretan las políticas. Se establecen programas mínimos para alcanzar los logros esperados, por un lado, y se aplican una serie de medidas que amplían y diversifican las actividades realizadas por los profesores, de las que tienen que rendir cuentas en detrimento del tiempo para la formación académica, por el otro. Ello tiene por resultado alumnos con un dominio académico mínimo, en el mejor de los casos, y maestros cada vez más controlados.

Los maestros deben ser trabajadores flexibles y polivalentes, capaces de realizar diferentes actividades en un mismo periodo de tiempo, el policrónico; ello implica la aplicación del tiempo fenomenológico, subjetivo, ser sensibles a sus alumnos, considerando las características de su edad (entre 11y 15 años), conjuntamente con el empleo de un tiempo sociopolítico que se expresa en la imposición de las diferentes formas de evaluar establecidas en la reforma de 2011.

Por otra parte, el trabajo en la escuela incluye la realización de actividades con la comunidad en que está inmersa la escuela, o en una multitud de comisiones que contribuyen a reproducir la situación de jerarquía en la escuela —comisiones de uniforme, limpieza, higiene, etcétera. Cada una de estas actividades es establecida en las reuniones que se efectúan al inicio del año escolar. El tipo de comisión asignada depende de la antigüedad del maestro, del número de horas que tenga asignadas y hasta de la asignatura que imparte. El intento de dejar tiempo para que fuera posible realizar un trabajo colegiado previsto en la reforma de 2006, no se logró adecuadamente, dada la multiplicidad de tareas que deben cumplir los maestros y los problemas que surgieron en el trabajo cotidiano. Ello hizo imposible que el trabajo colegiado se abordara en el tiempo establecido para esta actividad.

Con las reformas y los cambios planteados en las modificaciones curriculares se avanza cada vez más en el sentido de restar autonomía al docente. A pesar de ello, aún los maestros deciden e intervienen en su salón de clase, identificándose con sus alumnos en un proceso dialéctico.

Pese a que se controlan sus actividades a través del tiempo técnico-racional antes, durante y después del salón de clase, la realidad socioeducativa impone un maestro con iniciativas, que transforma su labor cotidiana para dar respuesta a cada grupo y generación que le corresponde atender; resignifica los contenidos de los programas en un proceso de enseñanza-aprendizaje que le permite trascender los programas. En este sentido, en las escuelas secundarias encontramos maestros que pueden influir de manera positiva y crítica en la formación de sus alumnos, aun cuando las políticas educativas mundiales y nacionales se orienten en el sentido de tener un maestro que solamente funcione como “facilitador del aprendizaje”.

Los docentes que hoy están en la secundaria son parte de un proceso de transición, de cambio, que está orientando la educación hacia un tipo de educación diferente. Son profesores que han sido formados para tener un compromiso con sus alumnos y que son conscientes de que éstos deben contar

con otro tipo de conocimientos. El contexto globalizador, sin embargo, determina que los requerimientos para una población como la de nuestro país, se reduzca al aprendizaje de conocimientos básicos. De ahí la necesidad de controlar y regular el trabajo de los maestros para que cumplan con los objetivos establecidos en las reformas, que buscan minimizar cada vez más el poder de los maestros dentro del aula. En este sentido, el control del trabajo del maestro en el aula y en la escuela desde esta perspectiva garantizará tales objetivos.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W, (1973). *Consignas*. Argentina: Amorrortú Editores.
- ADORNO, Theodor W. (1989). *Dialéctica negativa*. (3ra.reimp). Argentina: Taurus Humanidades.
- AGUILAR Villanueva, Luis. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- AGUILAR Villanueva, Luis. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- BALL, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós.
- BANCO MUNDIAL (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.: BM.
- BECK, Ulrich. (1998) *¿Qué es la globalización?* España: Paidós.
- BOBBIO, Norberto (1991). *Estado, Gobierno y Sociedad*. (1ra.reimp.) México: FCE.
- BONAL, Xavier. (1998). "Sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio". *Revista de educación*, núm. 317, pp. 185-202. España.
- BRASLAVSKY, C. (1995). "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. Reforma de la educación secundaria". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 9. Madrid: OEI.
- BROCCOLI, A. (1977). *Ideología y Educación*. México: Editorial Nueva Imagen.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. (1980). "Gramsci y la política". En *Gramsci y la política* (pp.9-29), México: UNAM.
- CALVA, J. L. (1995). *Globalización y bloques económicos. Realidades y mitos*. México: UNAM, Centro Universitario de C y H-PEDEI-JP.
- CAMACHO, V. (2001). *El reto de la escuela secundaria*. En *2001 Educación* No.73, junio.p34.
- CARNOY, M. (1989). *Enfoques marxistas de la educación*. México: CEE
- CASTELLS, Manuel. (1999), "Prólogo. La Red y el yo", pp27-53. En *La era de la información*. (4ta.ed). España: Siglo XXI Editores.
- CASTREJÓN, S. (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos Editores.

- CERRILLO, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid. Instituto Nacional de Administración Pública.
- CÓRDOVA, A. (1973). *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. México: UNAM.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1997). *Educación, Mercado y Democracia*. (5ta. Reimpresión). México: Joaquín Mortiz.
- DALE, R. and ROBERTSON, S. (2002). "Los efectos variables de las organizaciones regionales como temas de la globalización de la educación". *En The Meanings of globalization for educational change*. Comparative Education Review, 46, No. (February), pp.13-36.
- ESTEVE, José M., y FRANCO, Soledad. y VERA, Julio. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Anthropos-UPN.
- FELDFEBER, Miriam y OLIVEIRA, Dalila (Compiladoras) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Argentina: Noveduc.
- FERRER, Aldo. (1996). *Historia de la globalización*. (2ª reimpresión) México: FCE.
- FREIRE, P. (2011). *Política y Educación*. (7ª. Reimpresión.) México: Siglo XXI Editores.
- FRIGOTTO, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: IICE.
- GENTILI, Pablo (2001). El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual. *Revista de educación*, núm. 324, pp.49-60.
- GUILLÉN Romo, Héctor. (1990). *El sexenio de crecimiento cero*. México: Ediciones Era.
- HARGREAVES, Andy (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". Monográfico. *Revista de Educación*, núm. 298. pp. 31-53.
- HARGREAVES, Andy. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (4ª Reimpresión) .Madrid: Ediciones Morata.
- IANNI, Octavio. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI Editores.
- IBARROLA DE, María. (1993). "Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate". *En ¿Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KEMMIS, Stephen. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (3ª reimpresión). España: Ediciones Morata.
- KOOIMAN, Jan. (2005). Gobernar en gobernanza, *En La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid. Instituto Nacional de Administración Pública.

LABARCA, Guillermo. (1987). Economía política de la educación. En *Economía política de la educación*. México: Editorial Nueva Imagen.

LATAPÍ, Pablo. (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado 190913

LUNDGREN, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. (2ª reimpresión). España: Ediciones Morata.

MARCUSE, Herbert (1991). *El hombre unidimensional*. (16º reimp.) México, Joaquín Mortiz.

MARTÍNEZ, Bonafé, Jaumé. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: IICE

MARX, Carlos. (1978a). "I. Burgueses y proletarios", En *Manifiesto del Partido Comunista*. (pp. 111-122). Obras Escogidas de Marx, C y Engels, F. Moscú: Editorial Progreso.

MARX, Carlos. (1978b). *La Ideología Alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular.

MARX, Karl (1979). *El Capital*, Tomo I, Vol. I. (8va. Ed.). México: Siglo XXI Editores.

MARX, Carlos. (1986). *Contribución a la crítica de la economía política*. (2da.ed.) México: Siglo XXI Editores.

MARX, Carlos y ENGELS, Federico. (1978). Cap. I. "Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista". En *La ideología alemana*. (pp. 15-93). (3ra. Reimp.) México: Ediciones de Cultura Popular.

MONTERO, Carmen. (2007), *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo?* México: UPN-A.

MORDUCHOWITZ, Alejandro. (2004). *Discusiones de la economía de la educación*. Argentina: Losada.

MORA-NINCI, C. y RUIZ, G. (2008). *Sociología política de la educación*. Argentina: Miño y Dávila.

OCDE: Recomendación del Consejo sobre política y gobernanza regulatoria. 2012. OCDE

OLIVEIRA, D., GONCALVES, G. y MELO, S. (2004). "Cambios en la organización del trabajo docente", en *Investigación temática, Trabajo docente y subjetividad magisterial*. RMIE, ene-mar. Vol.9, núm. 20, pp.183-197.

OSNAYA Alarcón, Fernando (2007). Política educativa en México, en: Carmona León, Alejandro, et. al. (Coords). *Las políticas educativas en México*. Coed. Pomares-UPN. México

PEDRÓ, Francesco y PUIG, Irene. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Paidós.

PEDRAZA, David. (2010). *Política de la educación en México. (Horizontes educativos)*. México: UPN.

Presidencia de la República. (2001). *Programa Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

Presidencia de la República. (2007-2012). *Programa Nacional de Educación*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

POPKEWITZ, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. (3ª. Ed.).Madrid: Ediciones Morata.

POPKEWITZ, Thomas S. (2007). *El mito de la reforma educativa*. México: Ediciones Pomares, Universidad de Colima, IISUE-UNAM.

POULANTZAS, N. (1977). "Elementos de análisis sobre la crisis del Estado", pp.33-151. En *La crisis del Estado*. Edición a cargo de Nichos Poulantzas. Barcelona: 1977.

QUIROZ, Rafael (1998). La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza, en *Investigación en la Escuela*, No. 36, México.

RIVERO, José. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea

ROCKWELL, Elsie (coord.). (2005). I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. (5ta. Edición) (pp. 13-57), México: FCE

SANDOVAL, Etelvina (2000). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, México: UPN-Plaza y Valdés.

SASSEN, Saskia (2012). *Una Sociología de la globalización*. (4ª Reimpresión). Argentina: Katz.

TENTI, Emilio (2005). *La condición docente*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentinos, UNESCO, IIEP.

TORRES, Carlos (2008). *Sociología política de la educación, en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. (pp.133-180). Argentina: Miño y Dávila Editores.

- TORRES, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. (6ª ed.) España: Morata.
- TORRES, Jurjo (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. (6ª reimpresión). Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES, Jurjo (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª reimpresión) Madrid: Ediciones Morata.
- VIÑAO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. España: Morata.
- VILLARREAL, René. (1998). *La contrarrevolución monetarista*. México: FCE.
- VILLARREAL, René. (2006). *La nueva economía institucional de mercado y el Estado de Derecho*. En biblio. juridicas.unam.mx/libros/1/95/9.pdf Consultado el 130114
- YENTEL, N. (2006) “Cap. 2 El análisis institucional como perspectiva de observación de los fenómenos”, pp.11-36. En *Institución y Cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires, Lunem-Magisterio del Río de la Plata.
- Yncán, G. y Zúñiga, E. (2005). *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México: Castellanos editores-CIECE.S.C.

FUENTES DE INFORMACIÓN ELECTRÓNICA.

- Acuerdo 384. por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. (26/mayo/2006)
- AFSEDF. (2011). Informe de rendición de cuentas 2006-2012. (Versión.pdf)
Recuperado de
http://www2.sep.gob.mx/ley_transparencia/archivos/informe_rendición_cuentas_2006_2012_ler_etapa.pdf.
- AFSEDF, SEP. (2006) Manual de Organización de la Dirección General de Operación de Servicios educativos. México: SEP.
- ALCÁNTARA, Armando. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. www.rieoei.org (Consultado el 120812)
- BANCO MUNDIAL. (1995). Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington
- BANCO MUNDIAL. Aprendizaje para todos. Invertir en conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2012 del Grupo del Banco Mundial. Resumen Ejecutivo. www.siteresources.worldbank.org

Banco Mundial. Nota Conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. [Wwwsiteresources.worldbank.org](http://www.siteresources.worldbank.org) consultado 270514

BID.www.iadb.org. (Consultado el 270414)

BRUNNER, José Joaquín (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. www.chwartzman.org.br. (Consultado 270514)

CASILDA Béjar, Ramón. América Latina y el Consenso de Washigton. Boletín Económico de ICE no. 2803 de abril 26 de abril al 2 de mayo de 2004. (Consultado el 140114)

CRUZ Ramos, Laura. (2011). La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/16. Sujetos de la Educación/Ponencia. www.comie.org.mx (Consultado el 210413)

DIAZ Barriga Ángel e INCLÁN Espinosa, Catalina. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana, núm. 25. Enero-abril 2001. www.reioei.org

Diputados. Educación. www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_educación.htm (Consultado 021213)

DOF. Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de Educación. miércoles 15 de enero de 2013. www.normateca.gob.mx

Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaria de educación Básica y Normal. <http://ries.dgmm.sep.gob.mx/> nov. 2002

HIRTT, Nico. (2001). Aproximación a las reformas de los sistemas educativos. Los tres ejes de la mercantilización. www.revoltaglobal.net (Consultado el 150312)

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA. Escuelas democráticas módulos 1 y 2. Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública.www.ei-ie-al.org (Consultado 020414)

MIRANDA, López, Francisco y REYNOSO Angulo, Rebeca. (2006). La reforma de la secundaria en México: elementos para el debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 11, número 031. COMIE. Distrito Federal, México. pp. 1427-1450.

OCDE (2007) Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación. www.oecd.org/education/school/40043349.pdf (Consultado el 270414)

O'DONELL, Guillermo. (s.f) Apuntes para una teoría del Estado.www.top.org.ar/.../O%20DONELL%20Guillermo%20-%20Apuntes%20p...pdf. (Consultado 120313)

PERRENAOUD, Philippe. (Construir competencias desde la escuela: Capítulo 3. consecuencias para el trabajo de profesor. www.riic.unam.mx (Consultado 020314)

QUIROZ E, Rafael. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. www.juridicas.unam.mx/publica/libre/rev/nuant/con/42/cnt/cnt6.pdf (Consultado 221113)

QUIROZ E, Rafael. (1992). La reforma de la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza para la enseñanza. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../PRE118904803.pdf 280512

RATINOFF, L. (1994). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1994_3-4_02.pdf . (Consultado el 141113)

Perfil de la educación en México.

www.uaemex.mx/planeacion/infBasCon/PerfildelaEducacionenMexico.pdf

PNUD. www.revistahumanum.org (Consultada el 250514)

Subsecretaría de Educación Básica. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Acciones para la articulación curricular. 2007-2012

SEBN, (2002) Reforma Integral de la Educación Secundaria, Documento Base. <http://ries.dgmme.sep.gob.mx>. (Consultado 140713)

SEP-SEBN. (2004). Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?. <http://ries.dgmme.sep.gob.mx>

SEBN, (2008) Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación Curricular. 2007-2012. México, SEP-SEBN.

SEP. Cuaderno Estadístico por delegaciones. Evalua DF. www2.sepdf.gob.mx

SEP. Reforma a la Educación Secundaria. México.

SEP. (2006). Plan Curricular. México

SEP. (2006). Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia. México: SEP

SEP. (2010). Libro Estratégico Estatal. Distrito Federal. México: Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/libroestatal/DistritoFederal.pdf>

SEP. (2012). Sexto Informe de labores 2011-2012. México. SEP.pp24-29.

SEP-SEB. (2012). Estadísticas básicas de educación secundaria. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Secundaria. Mayo

Subsecretaría de Educación Básica y Normal –SEBN- (.2002). Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base. <http://ries.dgmm.sep.gob.mx>

SEP-SEB. (2009). RIEB Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio). Julio.

SEP-SHCP-SEDESO-SALUD-SNTE. Alianza por la Calidad de la Educación.

SOUSA de Santos, Boaventura y RODRIGUEZ Garavito, César. (Eds.) (2007). El derecho y la globalización desde abajo. Barcelona: Anthropos-UAM Cuajimalpa.

VILLARREAL, René. (2000). *La nueva economía institucional de mercado y el Estado de derecho*. Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional 2001 Instituto de Investigaciones Jurídicas. biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/95/9.pdf (Consultado el 200214)

www.inee.com.mx/.../PanoramaEducativodeMexico/.../2005_RS03_.pdf

Zorrilla, M. (2002) ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en la educación?

www.oei.es/docentes/.../relación_maestro_calidad_equidad_educacion_zorr...
(Consultado el 040114)

ZORRILLA, Margarita. (2004) La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, No. 1

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> (Consultado 120612)

Zorrilla, M., y Barba, B. (s.f) Reforma Educativa en México, Descentralización y Nuevos Actores. En Fronteras Educativas. Comunidad Virtual de la Educación. Wwe.sinectica.iteso.mx (Consultado el 230313)

ANEXO

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco

Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de Política Educativa.

Proyecto de investigación

Políticas educativas y reformas (RS Y RIEB) en la organización de trabajo en el aula y la escuela, de los maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012.

I. Datos generales

- Edad
- Número de años en servicio
- Total de horas contratadas
 - ✓ Horas de base
 - ✓ Horas no de base, de que tipo
 - ✓ Horas “ahorcadas”
 - ✓ Horas liberadas
- Trabaja solo en esta escuela
- Materia o materias impartidas.
- Número de Grupos atendidos
- No. de alumnos en total atendidos
- Formación profesional
- Otros estudios, cursos, diplomados, etc.

II. Reformas

Reforma de la Secundaria (RS) y Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

1. Cambios observados en la Reforma de Secundaria 2006

- En el Plan curricular, que tipo de cambios
- En la dinámica de trabajo

- Por el perfil de egreso

2. Variaciones observados en la Reforma Integral de la Educación Básica 2011

- En el Plan curricular
- Cambios observados, en las materias, contenido mayor o menor diferente: nuevo contenido

3. Comparación y cambios en las reformas del 2006 y 2011

- Nuevas actividades
- Mayor o menor carga de trabajo
 - ✓ Número de grupos
 - ✓ Número de alumnos
 - ✓ Comisiones
 - ✓ Responsabilidades

III. Organización de trabajo en el aula y en la escuela.

1. Trabajo en el aula.

a) Horarios

- ¿Quién establece su horario de las materias?
 - ✓ Le dan prioridad a algunas materias por el horario?
- No. de horas por materia.
- Cuantos días de clase por materia imparte
- Qué año escolar imparte.

b) Distribución del tiempo en el salón de clase.

- Cómo organiza el tiempo para cada punto del programa?
 - ✓ Por bimestre?
 - ✓ Por semana?
 - ✓ Por clase? De que forma.
- Cómo organiza el tiempo en cada clase?
- Qué actividades realiza con los alumnos?
- Qué tipo de elementos didácticos utiliza en las clases? Computadoras, internet, red escolar, periódico mural, etc.
- Qué tipo de actividades realiza con lo alumnos además de las clases?

- c) Evaluación
 - ¿Qué tipo de elementos utiliza para evaluar a los alumnos?
- División de la clase, actividades dentro y fuera del aula

Actividades extras

2. Trabajo en la escuela.

- a) ¿Qué actividades realiza dentro de la escuela, fuera del aula?
- b) Actividades académicas dentro de la escuela.
- ¿Tutorías, cuántas horas, más de un grupo?
- c) Actividades de gestión-académicas.
- Comisiones, ¿cuáles?
 - Concursos
 - ¿Responsable en el descanso?
 - Cuida a grupos cuando falta algún maestro.
- d) Otras actividades.
- ¿Tiene horas ahorcadas?

Índice de cuadros y esquemas.

Cuadro 1. El tiempo de trabajo del maestro. p. 49.

Cuadro 2. Dimensiones del tiempo. Hargreaves. p. 50.

Cuadro 3. América Latina. Situación Normativa de la Educación Secundaria General Nacional. p. 84.

Cuadro 4. Los tres ejes centrales del ANMEB. p. 96.

Cuadro 5. Mapa Curricular de la educación Secundaria General. p. 118.

Cuadro 6. Tiempo como cambio en la organización en el aula y la escuela en la RIES. p. 122.

Cuadro 7. Requisitos para la transformación de los maestros por la política y reforma educativa. p.124.

Cuadro 8. Datos generales de los maestros entrevistados. p. 148.

Cuadro 9. Elementos laborales de los maestros entrevistados. p.172.

Cuadro 10. Número de horas de trabajo de los maestros entrevistados. p. 180.

Esquema 1. Organización del tiempo de trabajo en el aula y la escuela. p. 49.

Esquema 2. Organización de tiempo de trabajo en el aula. p. 56.

Esquema 3. Cambios en la empresa y las equivalencias en educación. p. 80.

Esquema 4. Estructura de la educación básica. p. 99.

Esquema 5. Niveles de cambio desde la política educativa para el aula y la escuela. p. 110.

Esquema 6. Política de articulación de la educación básica. p.113.

Esquema 7. La Reforma Integral de la Educación Secundaria. p. 114.