

ESMERALDA VIOLETA HERNÁNDEZ BAUTISTA*

Las reformas educativas y el papel del docente

Education reform and the teacher's role

Resumen

Este documento presenta un breve recuento y un análisis de los diferentes actores que conforman y delinean el papel que debe jugar el docente en la Educación Básica, a partir de las reformas que en materia educativa se gestaron en las últimas décadas del siglo XX, con el objetivo de atender la calidad educativa que demanda el siglo XXI.

Palabras clave: Estado, política educativa, docente, profesionalización

Abstract

This document presents a brief account and analysis of the different educators that outlined and shaped the elementary school teacher's role in basic education at the time of the first education reforms during the last decades of the 20th century, reforms which intended to adapt education to the demands of the 21st century.

Key words: state, educational policies, teacher, professionalization

*El tiempo es enemigo de la libertad.
O así se lo parece a los profesores,
el tiempo complica el problema de la innovación
y confunde la implementación del cambio*

Andy Hargreaves

Durante las últimas tres décadas, nuevamente se ha puesto la mirada sobre el papel que desempeña el docente, como uno de los actores principales que pueden participar para mejorar la educación, pero también se le ha considerado como el responsable de los malos resultados de ésta. Los cambios ocurridos en el sistema de enseñanza, a finales del siglo xx y en la primera década del siglo xxi, parecen muy radicales; sin embargo, habrá que considerar varios aspectos en este proceso, entre ellos: el papel de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas y la política nacional y sus acciones en torno a las reformas educativas, todo con el propósito de hacer más *eficiente* el modelo educativo.

En los albores del siglo xxi, el tema de la profesionalización docente se ha convertido en uno de los tópicos de la agenda política en materia de educación, en varios países de todo el mundo; en particular, en aquellos que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Pero, ¿en qué momento la profesionalización docente se convirtió en un tema urgente de la agenda política?

En el caso de México se deben reconocer algunas situaciones que permiten entender el giro que tomó la política educativa en torno a la profesionalización docente. Por un lado, se tiene un

marco internacional en donde se establecen las líneas a seguir en materia de política educativa, como parte de los cambios generados por el modelo económico neoliberal, y establecidos por la OCDE, que fueron marcando las líneas que deberán acatar los países miembros, entre ellos, México. Por el otro lado, en el nivel nacional podemos revisar las reformas educativas que empezaron a implementarse durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, como resultado de los *encuentros* internacionales.

En las reuniones de la OCDE se revisan las políticas educativas de los países miembros, y un factor surge de manera relevante: la falta de calidad en la enseñanza que se imparte. Para atender esta situación, un actor clave es el docente; por lo tanto, su profesionalización se vuelve relevante en este escenario del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Los docentes frente al cambio educativo

La globalización ha producido un efecto singular en la educación, en la escuela y en los docentes. Para algunos, ha permitido el crecimiento de una sociedad destinada a la construcción de saberes que se ven concretados con el incremento de la producción tecnocientífica. Para otros, ha tenido efectos negativos porque significa incorporarse a un sistema muy competitivo que, por diversas circunstancias, limita las posibilidades de su participación. Pero, independientemente de revisar si es o no positiva la globalización, lo que interesa en el presente ensayo es plantear cómo se han incorporado los docentes en este proceso.

Es posible reconocer un primer momento en los encuentros internacionales cuya temática gira en torno a la educación y, de manera paralela, en las reformas educativas implementadas en México, en los años ochenta, y en la Ley General de Educación de 1993. Durante las últimas tres décadas se han realizado una serie de encuentros de carácter internacional, en los cuales, se ha discutido el tema de la educación. Entre los más relevantes se encuentra la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990); en esta reunión se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal a la educación, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niños, jóvenes o adultos.

En un segundo momento, la denominada Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (1996), presidida por Jacques Delors en la sede de la UNESCO, planteó la necesidad de que la educación llegue a todo el mundo; es decir, a los 130 millones de niños sin escolaridad. Por otro parte, en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a la educación e hizo énfasis en que ésta deberá ser de calidad, meta que debía ser cumplida para el año 2015. En el mismo año, en la Cumbre del Milenio celebrada en las Naciones Unidas, en la ciudad de Nueva York, se establecieron objetivos de desarrollo en los cuales destacan dos compromisos: 1) lograr la enseñanza primaria universal y 2) promover la igualdad entre géneros; este último tiene como meta eliminar las desigualdades entre los géneros, en primaria y secundaria.

Con esta serie de reuniones fue posible conocer la situación que guarda, en cada país, el tema de la educación en general y el de la educación básica en particular. Así que, gracias a ello, convocaron a tomar las medidas pertinentes para atender los requerimientos de la “nueva educación”. En este sentido, hay referentes internacionales, según los cuales, se discutieron los problemas aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, así como sus procesos y resultados; es necesario considerar todos los aspectos (léase, actualización de la currícula, la profesionalización docente, la atención a la educación de niñas y mujeres analfabetas, la mejora continua, entre otros), a fin de que todo esfuerzo de avance o mejora se aplique en el sistema educativo nacional.

De acuerdo con esto, el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento sea la fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente; es decir, la escuela debe favorecer la conciencia de que vivimos en un entorno internacional inevitable. Esta idea se puede resumir con un planteamiento de Rafael Feito:

[...] el devenir del siglo XXI está señalado por el centro ideológico que afecta a la educación y a sus actores... Para aceptar dicha idea habrá que aceptar de una manera o de otra, que el actual

modelo de vida está mediatizado por el conocimiento.¹

De ahí que, para diversos organismos, sea prioritario concentrar esfuerzos que ayuden a fortalecer el sistema educativo de cada país. En este sentido, el docente se ha convertido en el actor básico para llevar a cabo el fortalecimiento del sistema educativo mexicano.

Los docentes frente a las reformas

Debemos reconocer, en primer lugar, que para entender la situación actual de los profesores, se debe tomar en cuenta que la docencia es una categoría social que se arraigó con el surgimiento del Estado nacional y del sistema educativo nacional. En este proceso se fueron construyendo rasgos que le dieron identidad al docente, en la conformación del gremio; esto trajo consigo, por un lado, que se fueran conformando maneras de realizar la práctica docente, y por el otro, concebir la enseñanza, durante varias décadas, como un modelo definido, pero que hoy requiere modificarse para atender los retos del siglo XXI. Esta situación entre lo nuevo y lo viejo ha traído resistencia por parte de los docentes, para incorporarse a los cambios que se plantean en las reformas.

En el caso de algunos países de América Latina, durante las décadas de los ochenta y los noventa, los gobiernos se propusieron mejorar y elevar la calidad educativa decretando reformas. Los ejes principales de éstas se relacionaban con

la descentralización y la autonomía que se necesitaba llevar a cabo en el sistema educativo y en las escuelas. En el caso de México se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación Básica (ANMEB), en mayo de 1992, y Ley General de Educación (1993); ambos elementos sentaron las bases de la descentralización educativa mexicana. Hubo también otros instrumentos, entre ellos destacan: el rediseño de la *currícula* para los tres niveles de Educación Básica, la profesionalización del magisterio y la participación social.²

Otro recurso que se presenta en la década de los noventa (en 1994) es el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Servicio en Educación Básica (PRONAP). Este programa logró consolidar una estructura nacional de actualización y formación continua, y la creación de 574 Centros de Maestros, distribuidos en todo el país, según el PRONAP 2005. Se considera, entonces, que el proyecto fructificó en la medida en que se ofertaron más cursos y se amplió el número de centros.

La estructura nacional para la actualización y formación continua no está suficientemente consolidada, y de acuerdo con el diagnóstico realizado por la SEP, los centros aún operan con una normatividad distinta para cada entidad, lo que complica los procesos de evaluación. Además, se observa que algunos centros carecen de infraestructura adecuada para ejecutar, de manera eficiente, los programas de actualización; por lo tanto, en el Plan Nacional de Desarrollo (2006-2012), se contempló como un programa

¹ Rafael Feito, "Educación, nuevas tecnologías y globalización", p. 195.

² Emilio Blanco Bosco, *Los límites de la escuela*.

prioritario y como parte de la Reforma en Educación Básica.

De manera paralela a esta situación, el 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE. El “Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos”, fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de julio del mismo año. Entre los acuerdos firmados destaca: aplicar el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), promovido y organizado por la OCDE, en un esfuerzo de colaboración internacional que representa un compromiso de los gobiernos para monitorear regularmente, los resultados de los sistemas educativos de los países miembros.

En materia de educación, el proyecto busca obtener información sobre el desempeño de los estudiantes, su contexto individual y familiar, y sobre los factores institucionales y sociales que influyen en ese desempeño; así, conocer esta dinámica será de gran ayuda para explicar las diferencias en el desempeño de los estudiantes. PISA se enfoca a evaluar las habilidades para usar los conocimientos y destrezas para enfrentar los retos de la vida. Se tiene programada la evaluación con una regularidad de cada tres años; en cada ocasión da énfasis a diferentes dominios o áreas de evaluación específicas. En el primer estudio (años 2000 y 2002), el énfasis fue en la lectura; en el segundo (2003), fue en las matemáticas, y en el tercero (2006), en las ciencias.

Los resultados de PISA en el año 2003, en matemáticas, fueron los siguientes: la OCDE señaló como media en la escala, 500 puntos, y los alumnos mexicanos obtuvieron 387 puntos. De acuerdo con la clasificación establecida por este organismo, 65.9% de los alumnos mexicanos evaluados se encuentran en la categoría de competencia insuficiente; 33.7%, en la competencia intermedia y sólo 0.4% en la de competencia elevada.

A partir de estos resultados, en 2006 se implementó la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuyo propósito era conocer el nivel de desempeño de todos los centros escolares del país, para los grados de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, y los tres grados de secundaria. En ese año, en primaria los resultados obtenidos por los alumnos se reflejan y de alguna manera ratifican los resultados de PISA. Es decir, los niveles de desempeño de los alumnos y los docentes, en los espacios áulicos, muestran que existen deficiencias que se deben atender de manera inmediata.

Los datos de las siguiente tablas (Véase 1 y 2) y los que se fueron registrando en años subsecuentes, sirvieron de referencia para presentar y llevar a cabo en mayo de 2008 un pacto entre el Gobierno Federal, encabezado por Felipe Calderón Hinojosa, y Elba Esther Gordillo, quien presidía el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este pacto se concretó mediante la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), alianza que sería muy relevante desde el punto de vista del Estado, en la medida en que representó una estrategia cuya premisa fundamental fue continuar con la transformación del modelo educativo del país.

TABLA 1. RESULTADOS DE ENLACE EN PRIMARIA

Categoría	Español (%)	Matemáticas (%)
Insuficiente	12.5	13.6
Elemental	56.6	64.6
Bueno	27.6	19.8
Excelente	3.3	2.0
Total	100	100

TABLA 2. RESULTADOS DE ENLACE EN SECUNDARIA

Categoría	Español (%)	Matemáticas (%)
Insuficiente	26.7	49.5
Elemental	47.6	42.7
Bueno	24.0	7.0
Excelente	1.7	0.7
Total	100	100

Fuente: SEP/ENLACE, 2006.

En el marco de esta Alianza se diseñaron cinco ejes de transformación con el propósito de mejorar la calidad educativa; los ejes fueron orientados a los centros escolares, a los maestros y a los alumnos. Entre las acciones para llevar a cabo este proceso de transformación se cuentan: la modernización de los centros escolares, *la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas*, la promoción del bienestar y el desa-

rollo integral de los alumnos, la formación para la vida y el trabajo, y el desarrollo de un constante proceso de evaluación y seguimiento de las acciones educativas.

Hemos realizado un breve recuento de las acciones emprendidas por las autoridades educativas, para atender la situación que en ese momento registraba el SEM. Habrá que revisar qué sucede del otro lado; es decir, el papel de los actores y ejecutores directos de estas reformas.

La realidad

Partimos de reconocer que no hay respuestas únicas, ni recomendaciones universales para responder a “qué hacer con la cuestión docente y su formación en un país como México”. Debemos entender, entre otros aspectos, que los saberes y las competencias docentes son resultado no sólo de una formación profesional, sino de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo del quehacer docente.

Pero ¿cuáles son las características de los docentes en servicio, en cuanto a su perfil profesional? Los maestros con que cuenta el gremio se formaron en las escuelas normales, con los planes de estudio anteriores a 1984, que al término de su educación secundaria se prepararon para atender primaria y secundaria; también encontramos profesores que después del bachillerato estudiaron una licenciatura con planes y programas diversos. Es decir, se cuenta con una gran heterogeneidad, a lo que habría que agregar las diversas funciones que realizan los profesores. En el caso de México, se trata de una actividad fuertemente vocacional y con una tradición familiar.

Emilio Tenti Fantini hace una clara exposición de lo que implica la profesión de maestro; en principio, considera que la vocación está compuesta por tres componentes básicos:

El primero es el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva “maestro se nace”, y el dominio de ciertos conocimientos básicos [...] solamente complementaba o canalizaba una especie de destino [...]

El segundo componente de la vocación como “tipo ideal” es el desinterés o la gratuidad [...] tiene sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental.³

Esto permite considerar que la misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. El último componente se relaciona con la profesionalización y tiene otro contenido; en principio, es el resultado de una elección racional, para ello se requieren conocimientos que se adquieren en un periodo de formación durante un determinado tiempo. El “componente cognitivo es dominante en la definición del profesional”.⁴

De esta forma, los componentes vocación y profesional se complementan para entender el complicado papel que juega el docente. En el caso de nuestro país, esto es aún más patente. En la educación secundaria, actualmente, la docencia, también con variaciones, ha incorporado a egresados de las diversas licenciaturas –muchas veces sin concluir–, y en algunos momentos y circunstancias, también se expidieron nombramientos a quienes sólo tenían algún estudio técnico y solicitaban el empleo, con algún contacto sindical o personal de por medio. Incluso, en secundaria, para atender los talleres se llegó a contratar personal que dominara un oficio, aunque sólo hubiera concluido la educación básica.

En la dinámica escolar interna de la secundaria [...] tiene un peso fundamental

³ Emilio Tenti Fantini, “Sociología de la profesionalización docente”, pp. 2 y 3.

⁴ *Loc. cit.*

el perfil profesional heterogéneo de los maestros, producto de su formación profesional, que además de ubicarlos en diferentes actividades, va construyendo imágenes diferenciadas sobre el *status* que al interior de la escuela tiene cada grupo de docentes. El ser maestro de secundaria en general, pero al mismo tiempo un tipo determinado de maestro por su formación o actividad que desempeña, va generando identidades (en el sentido de identificación) magisteriales diversas al interior de la misma escuela, situación que repercute en las relaciones, la organización del trabajo, las condiciones laborales y el aislamiento del equipo docente.⁵

En este sentido tendríamos que saber qué tanto la ANMEB, las reformas y la ACE tomaron en cuenta esta situación; es decir, cómo hacer que se mantengan combinados cada uno de los acuerdos, modificaciones curriculares, diversos cursos, evaluaciones permanentes, cargas administrativas, etcétera, en la medida en que los docentes deben atender actividades cada vez más complejas de su propio quehacer, así como el cúmulo de conocimientos científicos y tecnológicos que le permitan llegar al éxito.

La tendencia actual en el sistema educativo es la profesionalización, este discurso de contar con docentes profesionales y competentes, que den respuesta a las necesidades de la “nueva educación”, coloca en segundo término e incluso menosprecia los esquemas tradicionales por ser rutinarios. ¿De qué manera se podrían complementar y no

descalificar estos saberes? Nos referimos a las prácticas relacionadas con el sistema tradicional de enseñanza, digamos el que utiliza reglas pedagógicas tradicionales, como la memorización, la repetición, el copiado, etcétera. Si cada uno tiene su valor, esto nos obliga a plantear otra pregunta: ¿De qué manera se pueden atender, por un lado, la ampliación de la cobertura del servicio educativo y, por el lado, la falta de profesionales?

Por ejemplo en el año 2004, en nuestro país, se aprobó la propuesta de que la Educación Preescolar fuera obligatoria; sin embargo, no se contaba –ni se cuenta hoy– con el personal suficiente para atender a la población demandante de este servicio, sin mencionar la falta de infraestructura, entre otros factores que impide que realmente este programa funcione y opere. Es decir, México se ha visto obligado a reclutar docentes con déficit de formación.⁶

Lo que sí se puede reconocer en esta reforma es el peso que se le ha dado al *saber*; saber entendido como el desarrollo cognitivo y de información, elementos que exige la racionalidad de Occidente. Pero, por qué reducir este saber sólo a estos niveles, cuando la dimensión argumentativa y social del saber de los docentes es de suma importancia, entendida como la expresión de una razón práctica, “perteneciente más al orden de la argumentación y del juicio que al de la cognición y la información”.⁷

⁶ Emilio Tenti y Cora Steinberg, *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*.

⁷ Maurice Tardif y Clermont Gauthier, “El maestro como ‘acto racional’: racionalidad, conocimiento, juicio”, p. 314.

⁵ Etelvina Sandoval, *Escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, p. 14.

Esto es relevante porque en la propuesta se pone en juego la búsqueda de la profesionalización, es decir:

[ser] un profesional significa ser capaz de analizar situaciones complejas tomando como referencia varios criterios de lectura; de elegir rápida y reflexivamente las estrategias más adaptadas a los objetivos y exigencias éticas; de extraer de un amplio repertorio de conocimientos y técnicas e instrumentos, los que sean más adaptados; de estructurar en forma de dispositivo; de adaptar rápidamente sus proyectos en el curso de las interacciones formativas; de analizar críticamente sus acciones y los resultados de éstas y, como resultado de esta evaluación, el profesional deber ser capaz de aprender a lo largo de toda su carrera.⁸

Y habría que agregar los aspectos que establece la UNESCO;⁹ entre los cuales destaca un perfil del profesor: ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro, como la creatividad, la receptividad al cambio y a la innovación, la versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas; impulso a actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido para que se reincorporen a la escuela.

Pero este modelo pedagógico, que en la actualidad se pretende aplicar como alternativa a la situación de infortunio que vive el sistema educativo, recupera realmente la manera como el docente de México se ha desempeñado a lo largo de 80 años, en virtud de que pocos podrán no estar de acuerdo en que el carácter y la exigencia del trabajo han cambiado profundamente con los años, pero la estructura del SEM sigue sin cambios sustantivos.

Otro ejemplo palpable está en los alumnos de educación especial, quienes se encuentran en salas ordinarias cuando tienen necesidades específicas que se deben satisfacer; es decir, las responsabilidades de los profesores son más amplias y su papel más difuso. Esto por el hecho de que, además de atender la parte administrativa, deben conocer y atender a los padres de familia, preparar su clase y asistir a juntas, entre otras muchas actividades, y en esta organización y tiempo, deberá contemplar los cursos académicos que le ayuden a fortalecer su práctica docente.¹⁰ Éstas son las condiciones sociales (ingreso, acceso a cursos, horarios) y políticas (dependen de la estructura vertical de la SEP y del sindicato) en las que llega el docente, quien deberá afrontar los retos para estar a la altura de los nuevos tiempos.

Por otra parte, en la actualidad el docente aparece como un trabajador de la escuela, un enseñante con deberes que van más allá del aula y que deberá cumplir, pues será inspeccionado cotidianamente. El Estado será quien regule

⁸ OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*.

⁹ UNESCO, *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*.

¹⁰ Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*.

las acciones de los docentes, para medir la eficiencia; esta situación se vio concretizada con la firma de la ACE, en donde se observa el control que tendrán el Estado y el sindicato para premiar o descalificar. Pero hasta dónde será posible medir el comportamiento *correcto*, la experiencia, la edad, el género, etcétera, en este proceso de estandarización que se pretende llevar a cabo con los maestros.

El malestar del docente o la reforma vista desde la escuela

Se explicaba en líneas anteriores que la preocupación de la reforma es atender, ante todo, el desarrollo de la parte cognitiva; sin embargo, se debe tener presente que estamos hablando de un sujeto con características específicas, conformado por componentes únicos: el psíquico, el emocional, el físico, el social, el ético, el político, entre muchos más. Es decir, se está llevando a cabo una reducción del sujeto, en la medida en que solamente se le está juzgando, midiendo, en función de la acción que realiza en la escuela, y se olvida que se trata de un sujeto con una historia particular. Desde este punto de vista, es necesario plantear qué tanto el camino de la profesionalización del docente tiene que ser autorizado por el propio sujeto. En la medida en que cada uno de ellos tiene su propio trayecto de vida y éste no es homogéneo.

Es necesario revisar la manera como los docentes se han apropiado de la reforma, pero tomando en cuenta aspectos de tipo demográfico (edad, sexo, estado civil), las relaciones con el trabajo (categoría profesional, antigüedad

profesional, situación laboral, turnos) y las actividades de la vida cotidiana (acciones dentro del hogar y apoyos que recibe por parte de la familia). Todos estos aspectos deberán estar presentes para llevar a cabo una mejora en la educación, para que verdaderamente tenga impacto en el sistema educativo.

En este sentido, contamos con documentos, normas y reformas que han generado una política en torno a la profesionalización docente. Si bien es cierto se habla del consenso que hubo para establecer las reformas, no se conoce realmente el sentir de los docentes, quienes día a día no sólo deben realizar acciones para cumplir con el programa y sus propósitos, sino también tomar en cuenta que el entorno donde se desempeñan no siempre es favorable.

Planteo lo anterior porque, a manera de colofón, quiero referirme a la situación que guarda el ACE. Una investigación llevada a cabo por México Evalúa¹¹ ilustra muy bien qué tanto puede considerarse que el Acuerdo representó la gran hazaña del gobierno en turno, respecto al apoyo que se quiere dar a los docentes en su proceso formativo. En primer lugar se observa que:

[...] cerca de 25 programas federales asociados con los cinco ejes de la Alianza por la Calidad Educativa, representa el 11.2% del presupuesto total de la SEP o 4.9% del Presupuesto Total Federal en Educación; encontramos que el 46.4% se ha utilizado en la modernización de los centros escolares, el 39.8% se dirige

¹¹México Evalúa es un centro de investigaciones que hace análisis sobre temas relacionados con las políticas públicas.

al programa de Oportunidades, el cual existe antes de la firma del Acuerdo, y sólo el 13.5% se dirige a los programas que apoyan la profesionalización y actualización docente y no se diga sobre el .02% que se dirige a atender el eje de formación integral para la vida y el trabajo.¹²

Es decir, en principio se puede apreciar que ACE no partió de elementos novedosos; muchos de los programas integrados en el Acuerdo ya existían como parte de la política educativa. Se debe reconocer que lo más *relevante* se refiere al Concurso Nacional de Plazas Docentes, sobre la premisa de que una calificación mayor de los docentes, redundaría en un aprendizaje mayor de los alumnos. Si bien es cierto que esto abre una oportunidad, para tomar en cuenta lo necesario que es fortalecer la formación de los docentes, también es cierto que ha servido para poner en evidencia la situación

tanto del perfil de egreso de los docentes, como la de los responsables de elaborar los planes y programas de las instituciones encargadas de formar estos cuadros.

Todo lo mencionado tiene implicaciones importantes, que se evidencian en los resultados del concurso de plazas de docentes en el país.

Estos resultados (véase tabla 3) reflejan, en parte, la disposición política de los actores involucrados en el proceso, para realizar un cambio en la educación; es decir, no es posible reducir o inculpar al docente, y su falta de preparación, como único elemento responsable de la situación que vive hoy el Sistema Educativo Nacional en la Educación Básica.

Como decíamos en páginas anteriores, los centros de maestros se han convertido en una opción para la actualización, pero habría que revisar con detalle el tipo de cursos y los contenidos que ofertan, así como el diseño y la duración de los mismos, a fin de poder

TABLA 3. RESULTADO DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DOCENTES

	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Porcentaje de profesores con calificación "Aceptable" en el Examen	32.7	25.1	26.8
Porcentaje de profesores con calificación "No Aceptable" o "Requiere de Nivelación Académica", en el Examen	67.3	74.9	73.2

Fuente: Datos de México Evalúa, con base en información de la SEP, 2012.

¹² *Alianza por la Calidad de la Educación: un balance*, p. 9.

valorar del impacto que están generando en la actualización y profesionalización del magisterio.

Por otra parte, debe señalarse que la SEP ha insistido en que el examen para concursar por las plazas es una prueba para seleccionar a los mejores maestros; por ello, no pueden tener criterios para calificar su desempeño. A pesar de esta posición de la SEP, se requiere revisar exhaustivamente las ofertas que se tienen, para que esto permita plantear realmente en qué premisas se basa la política educativa para fomentar la profesionalización docente. Además, es necesario considerar que en este proceso se combinan factores no sólo de carácter financiero, sino también aquellos relacionados con los contextos y situaciones diversas, sin olvidar que los profesionales de la educación siguen jugando un papel preponderante en los cambios que se propone realizar; por lo tanto, habrá que dar a los docentes el espacio donde puedan expresar la complejidad en que se encuentran desempeñando su tarea. Y, como afirma Carlos Tedesco: la única forma de que la educación sea una verdadera opción para el desarrollo, será otorgando autonomía a la propia escuela y a los docentes.

La autonomía de la escuela y del docente es planteada por Tedesco³³ como la capacidad y la responsabilidad que pueden tener en la toma de decisiones acerca de lo que concierne a la gestión de recursos, no sólo económicos sino también pedagógicos. De tal manera que se le dé oportunidad a los actores,

de resolver en su realidad cotidiana los retos que afronta. Para lograr la autonomía, agrega el autor, se requiere contar con una sociedad civil, con actores sociales y con instituciones locales fuertes que apoyen este proceso; de ahí la relevancia, en el sistema educativo nacional, de la voluntad política de los diferentes actores que toman decisiones.

Bibliografía

- Alianza por la Calidad de la Educación: un balance*. México, Centro de Análisis de Políticas Públicas/México Evalúa.
- Aróstegui, José Luis y Juan Bautista Martínez. *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid, Universidad de Andalucía/Akal, 2008.
- Blanco Bosco, Emilio. *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México, El Colegio de México, 2011.
- Cerejido, Marcelino y Laura Reinking. *La ignorancia debida*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO, 1996.
- Hargreaves, Andy. "Hacia una geografía social de la formación docente".
- Pérez Gomez, Barquín y Angulo. Eds. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999. pp. 119-145.
- _____. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata, 2005.
- Lavrin, Martín y Jenny Ozga. *La nueva formación del docente. Identidad,*

³³Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*.

- profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, Pomares, 2004.
- Mañú, José Manuel e Imanol Gayrrola. *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, Narcea, 2011.
- Paquay, Leopold et al. *La formación profesional del maestro*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona, Paidós/Mec, 1991.
- Sandoval, Etelvina. *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis doctoral. México, UNAM, 1998.
- Tardif, Maurice y Clermont Gauthier. "El maestro como 'acto racional': racionalidad, conocimiento, juicio". *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Tedesco, Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya, 1995.
- Tenti Fantini, Emilio. "Sociología de la profesionalización docente". Seminario internacional *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Buenos Aires, junio de 2008. pp. 2-32.
- _____ y Cora Steinberg. *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México, Siglo XXI/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, 2011.
- Torres del Castillo, Rosa María. "El nuevo papel docentes: ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" XIII Seminario monográfico *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*, Madrid, Fundación Santillana, 1998.
- Yuni, José Alberto. Comp. *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba, Argentina, Facultad de Humanidades/Encuentro Grupo Editor, 2009.

Hemerografía

- Escudero, José. "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado". *Revista de Educación*. Núm. 37, 1998. pp. 11-29.
- Feito, Rafael. "Educación, nuevas tecnologías y globalización". *Revista Educación, Globalización y Educación*. Núm. extraordinario. Madrid, 2001. pp. 191-199.
- UNESCO. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Boletín 41*. Santiago de Chile, diciembre de 1996.

