



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Sánchez Cerón, Manuel; Corte Cruz, Francisca María del Sagrario

Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros
de español en Tlaxcala

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 73-
117

Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031268004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala

*A study on the intensification and extension of working
hours. The case of teachers of Spanish in Tlaxcala*

*Manuel Sánchez Cerón
Francisca María del Sagrario Corte Cruz**

RESUMEN

Se analizan los procesos de intensificación del trabajo considerando las perspectivas que plantean Apple (1995) y Hargreaves (2005). El estudio identifica los mecanismos que ha seguido la política educativa en las últimas décadas, y que se ha traducido en la intensificación del trabajo docente. Como el fenómeno es muy complejo, para este artículo solo se han considerado cuatro aspectos del mismo: uno, las actividades administrativas que son exigidas a los maestros en su quehacer cotidiano; dos, las presiones ejercidas por los exámenes estandarizados a que son sometidos los alumnos y los maestros; tres, los procesos de capacitación que exigen inversión de tiempo fuera de las actividades del profesor y, por último, las horas cocurriculares que los maestros desempeñan fuera de horario de clases. Se trata de un estudio con maestros de español de secundaria en una escuela pública del estado de Tlaxcala y está basado en entrevistas focalizadas a tres profesores; se apoya en documentos oficiales de las últimas reformas educativas y documentación de archivo.

Palabras clave: intensificación del trabajo, extensión de la jornada de trabajo, maestros de secundaria, actividades profesionales de los maestros

ABSTRACT

This qualitative investigation analyses the intensification process of the teacher's work in schools. In this article the concept of intensification of work in a capitalist society considers the definition of Apple (1995) and Hargreaves (2005). The goal of the analysis was to identify the different process the educative policies are following in the last twenty years which result is the intensification of teacher's activities in classrooms and schools. This phenomenon is very complex that is why this article only discusses four important aspects: first, the different administrative activities for teachers; second, the obligation for teachers to be examined their students with standardized exams; third, the capacitation processes which demands extra-time out of schools; and finally, the extra activities denominated cocurricular hours out of schedule. The research was realized with teachers in a public secondary school in Tlaxcala and is based in interviews, official documents and archive.

Key words: intensification work, extension of labor school, professional teacher's activities

* Universidad Pedagógica Nacional, Puebla. Unidad 211; mcid_c@yahoo.com.mx; sagrario_corte@yahoo.com.mx.

INTRODUCCIÓN

No hay ninguna duda de que en las últimas tres décadas se han registrado profundas transformaciones que han cambiado el perfil de las sociedades contemporáneas y, particularmente, los procesos de trabajo respecto de lo que fueron durante la segunda mitad del siglo pasado.

Las reformas estructurales impulsadas en las dos últimas décadas del siglo XX provienen de la apertura comercial, producto del reciente proceso de globalización,¹ cuya finalidad central es atraer al capital extranjero. En estas transformaciones, el Estado ha jugado un papel muy importante en términos de su retiro como agente regulador del crecimiento económico y de la distribución del ingreso.²

El modelo de acumulación de capital hasta la década de los setenta y, particularmente, hasta antes de la crisis de la deuda externa de la de los ochenta, estaba sustentado en el mercado interno.³ Este fenómeno significó que las antiguas desigualdades no solo persistieran en la de los noventa, sino que se profundizaran de manera alarmante mientras que, además, se incrementaran entre los mismos asalariados.

¹ Deben considerarse dos aspectos al hablar de globalización: primero, este no es un fenómeno nuevo, y segundo, tampoco es homogéneo (Bouzas, 2007: 286). En relación con la primera afirmación, el fenómeno se ubica desde el nacimiento del capitalismo, y está asociado a la integración de los mercados locales, primero, y nacionales después (Oman, 1994). En cuanto al segundo, las evidencias históricas muestran que en algunos mercados prevalece, por ejemplo, una elevada movilidad e integración económica, pero en otros los rasgos nacionales aún son dominantes. No obstante, el principal impulsor de la globalización es, sin duda, el progreso técnico, particularmente, su capacidad para reducir el costo de bienes y servicios vinculados a altos niveles de explotación de la fuerza de trabajo.

² Desde el punto de vista económico, la característica de la región es que la mayoría de los países se pusieron a la cabeza de la industrialización en los primeros años de la posguerra. Sus sectores industriales recibieron un decisivo apoyo gubernamental que permitió que el modelo de industrialización sustitutivo de importaciones cobrara vida en estos años. Los que aprovecharon esta coyuntura fueron, fundamentalmente, Brasil, Chile y México, entre otros.

³ En este sentido, aquí es importante señalar que la formación y la expansión de la fuerza de trabajo asalariada han sido esenciales para el desarrollo industrial y el crecimiento del sector servicios, tanto en el periodo sustitutivo de importaciones como en el reciente modelo económico dirigido al mercado externo. Asimismo, también hay que destacar que desde el periodo de sustitución de importaciones los salarios crecieron, así como las prestaciones sociales a los trabajadores (De la Garza, citado en Mora, 2010: 135), las cuales, sin embargo, se han ido cancelando desde la década de los noventa.



En el curso de las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX, bajo la égida de la crisis estructural del capital, asistimos a la reestructuración internacional del capitalismo. El fenómeno afectó a todas las regiones del mundo. En el caso de México, los salarios decrecieron,⁴ los empleos se cayeron⁵ y se introdujo la inestabilidad en ellos, denominada flexibilidad,⁶ entre los cambios más importantes. En México el fenómeno que detonó estas transformaciones fue la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá.⁷

En este contexto, aunque el trabajo docente como práctica profesional ha involucrado diversos tipos de actividades, no siempre ni precisamente áulicas, estas han aumentado para el profesor. En otras palabras, si bien los maestros de educación básica en general, y en particular los profesores de español de secundaria, de acuerdo con la tradición, han sido responsables de distintas actividades escolares (como preparación de programas cívicos y sociales, concursos de diversos tipos vinculados con el lenguaje como ortografía, poesía, teatro, entre los más comunes), en las últimas décadas han visto cambiar la situación.



⁴La política salarial que el gobierno diseñó, a partir de la crisis de la deuda externa en la década de los ochenta, ha sido establecer diversos conceptos de distinta índole que los sindicatos impulsan y apoyan, los cuales, a pesar de que son incorporados al salario, no repercuten en el ingreso base porque no son parte de este.

⁵Es importante apuntar aquí que este hecho se reflejó en el aumento de la pobreza. Asimismo, conviene señalar también que en los últimos 40 años la pobreza ha estado creciendo de manera permanente; esta, asociada al deterioro salarial, magnifica la pauperización de la vida de los trabajadores en general: los datos del crecimiento de la pobreza para el caso de México, a lo largo de este periodo, son los siguientes: en la década de los setenta alcanzó a 31 450 000 personas; en la de los ochenta llegó a la cifra de 38 625 000; para la de los noventa fue de 40 232 000 y para la última década del siglo XX sumó la cantidad de 48 000 650; finalmente, en la primera década del siglo XXI llegó a 52 000 000 (Centro de Análisis Multidisciplinario, citado en *La Jornada*, 7 de abril de 2013).

⁶Este fenómeno es resultado del proceso de reestructuración capitalista que exige aumentar la tasa de ganancia de capital, lo que se ha traducido en dos fenómenos, entre otros; por un lado, en el debilitamiento de las demandas de los trabajadores frente al desempleo y subempleo que amenaza a quienes tienen empleo y, por otro, el embate del Estado para desmantelar a los sindicatos que se resisten a las nuevas condiciones de flexibilidad que buscan imponer los empresarios (Sánchez y Corte, 2012).

⁷En el caso de Europa, este mismo fenómeno fue detonado por el desmantelamiento de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) en la década de los ochenta, lo cual permitió la incorporación de los países exsocialistas de la Europa oriental, constituyendo nuevas periferias que favorecieron la hegemonía de la Unión Europea (UE), que utilizó sus ventajas comparativas para disminuir salarios a los trabajadores, exigir altos niveles de calificación a la fuerza de trabajo y aprovechar, en este contexto, la debilidad de los sindicatos.

De esta manera, sobre todo a partir de las recientes reformas curriculares (1992; 2006; 2011), se observa que estas tareas van acompañadas de diversas actividades asociadas al currículo que abruman al maestro de esta materia, puesto que ha de realizarlas dentro de su aula o fuera de ella, con lo cual su labor se hace más pesada y ejerce más desgaste sobre la salud del trabajador.

En tal contexto, este estudio de corte cualitativo identifica y analiza los rasgos que caracterizan la práctica docente del profesor de español en las últimas décadas. El trabajo muestra que el rasgo que marca al desempeño del maestro de español es la creciente intensificación y el alargamiento de sus jornadas de trabajo con serias repercusiones para su vida profesional, social y familiar. El estudio se basa en entrevistas focalizadas a tres profesores de una escuela secundaria pública, ubicada en un municipio del estado de Tlaxcala, y la categoría de análisis que le da coherencia es el concepto de intensificación del trabajo que han desarrollado Apple (1995) y Hargreaves (2005).

El trabajo está organizado en cinco apartados y algunas consideraciones finales. El primero presenta el desarrollo del concepto de intensificación del trabajo docente con una nota metodológica, y los siguientes analizan el aumento de las actividades administrativas vinculadas al currículo, las presiones que ejercen sobre los docentes las evaluaciones estandarizadas, los procesos de capacitación docente de estos maestros y, finalmente, la extensión de las jornadas laborales.

LA INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

El concepto de intensificación deriva, esencialmente, de las teorías generadas del proceso de trabajo (Larson, 1980), y constituye uno de los niveles a través de los cuales se puede caracterizar su precarización.⁸ Los planteamientos de dicha teoría se basan en las siguientes afirmaciones:

⁸ El proceso de precarización del trabajo, en el contexto latinoamericano, es resultado del modelo económico de desarrollo que ha contribuido a profundizar la ya existente desigualdad y exclusión de más de la mitad de la población en la región. Para Pochmann (1999) la precariedad laboral se caracteriza por la prolongación de las jornadas laborales de los tra-



- a) La intensificación del trabajo lleva, necesariamente, a la reducción sistemática de los tiempos de descanso durante la jornada escolar del maestro. Es decir, se utilizan todos los tiempos de su estancia en la escuela.
- b) Este proceso provoca una sobrecarga crónica y persistente de diversas actividades que tienden a reducir e inhibir la planificación de la vida profesional de los docentes a mediano y largo plazos.
- c) Este fenómeno conduce a la reducción de la calidad de los servicios educativos provocada por las estrategias dirigidas al ahorro de tiempo (Hargreaves, 2005: 144).

Las articulaciones de estas variables en el desarrollo del trabajo de los maestros lleva a la proliferación de diferentes tareas, tanto de carácter administrativo como de evaluación, que prolongan la jornada laboral y obstruye e, incluso, cancela la posibilidad de generar nuevas y diversas actividades didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Apple, 1989).

Por su parte, Hargreaves (2005) ha definido la intensificación del trabajo de los docentes como un proceso de colonización⁹ y control de sus actividades profesionales, cuyo eje es la búsqueda de la administración científica de estas en una sociedad capitalista.¹⁰

Apple (1995), asimismo, señala que, en el caso del trabajo docente, este proceso refleja la degradación de la condición social a que son sometidos los profesores. Este fenómeno se traduce en una creciente carga laboral que afecta las actividades humanas básicas y, al mismo tiempo, provoca un cansancio crónico como



bajadores, la creciente disminución de los costos de la fuerza laboral y la pérdida paulatina de los derechos laborales.

⁹ Hay que señalar que la administración científica del trabajo a la que se refiere Apple (1995) desde la perspectiva de Hargreaves (citado en Andrade, 2008) se traduce en el concepto de colonización; es decir, esta lógica de la administración se apropia del trabajo y de los espacios de los docentes.

¹⁰ Las transformaciones profundas que enfrentan los maestros son resultado de la compleja reestructuración capitalista de las últimas tres décadas, cuyo origen se encuentra en el cambio del modelo de acumulación de capital que repercute en la vida económica, política y cultural de los educadores.

resultado del exceso de trabajo en un contexto de reformas que pretenden la racionalización de la actividad profesional docente.¹¹

Apple (1995), por otra parte, también vincula la noción de colonización administrativa y burocrática del tiempo de trabajo de los maestros, con la sobrecarga de tareas que se les impone para aumentar el rendimiento de sus alumnos. De manera que estas actividades de orden administrativo contribuyen, significativamente, a la creciente intensificación de las labores, y esta, a su vez, contribuye a la precarización del trabajo.

Sin embargo, la lógica que sigue este fenómeno se traduce en la creación de un conjunto de criterios de carácter técnico, que hace que los docentes se sientan más profesionales e, incluso, los estimule a aceptar un mayor número de horas de trabajo; este hecho intensifica, de manera importante, su actividad profesional¹² (Apple, 1989: 45).

En esta perspectiva, la rendición de cuentas de la que habla la política educativa es uno de los elementos constitutivos de la retórica de la reforma; sin embargo, esta rendición se orienta solo a los resultados, pero no a la revisión y al análisis de los procesos. De manera que los resultados se identifican solo con exámenes, los cuales se rigen por la lógica de la estandarización nacional.¹³

Dentro de la configuración del fenómeno, Flinders (1988) señala que el aislamiento que caracteriza a la práctica docente y, en particular, a la intensificación del trabajo, se constituyen en una estrategia de carácter adaptativo, porque permiten proteger

¹¹ Por ejemplo, la política educativa actual caracteriza al maestro como un trabajador competente, flexible y calificado, que se desempeña con un currículo regulado por el mercado, sostenido por la noción de responsabilidad individual (traducida en recompensas derivadas del rendimiento de sus estudiantes), y legitimado por la noción de servicio eficaz y eficiente (Lawn *et al.*, 2004).

¹² Un estudio de Ávila (2013) señala que los profesores de educación especial avalan los procesos de evaluación y depositan, en la aprobación de estos, el ascenso profesional, pero también se identifican con una carga emotiva y social, independientemente de las compensaciones económicas que la aprobación de exámenes significa para ellos.

¹³ Un aporte importante de la investigación (Sánchez y Corte, 2013) en relación con la aplicación de exámenes estandarizados es que, después de un cuarto de siglo de su aplicación en los ámbitos nacionales e internacionales, tanto a los alumnos como a los maestros, particularmente en diversos países de América Latina, muestran evidencias empíricas de que el aprovechamiento escolar de los estudiantes ha disminuido. Por otro lado, esta política, arropada con el discurso de la calidad, está erosionando, lentamente, las nociones de democracia y educación pública, y está sustituyéndolas por las que han elaborado la retórica del mercado; entre ellas destacan la eficacia y la eficiencia que provienen de un enfoque empresarial.



el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las demandas más inmediatas de la institución escolar, que busca un mayor rendimiento del trabajo de los maestros.

Los cambios más radicales que enfrentan los docentes, en particular en las últimas décadas, han sido orientados por tres aspectos fundamentales, los cuales han ido avanzando lentamente:

- a) En primer lugar, la introducción de la evaluación obligatoria del rendimiento escolar a través de exámenes estandarizados; en este caso, por ejemplo, el Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) a partir de 2006, cuyo objetivo, entre otros, es regular los métodos y las estrategias didácticas,¹⁴ así como las modificaciones de los materiales educativos, particularmente, los libros de texto que en algunos casos no se han actualizado,¹⁵ para controlar, de esta manera, la profesión docente.
- b) En segundo lugar, la imposición de las políticas de gestión de las escuelas para conseguir que los docentes y los directivos sean más dependientes de las lógicas que dan vida a las políticas de mercado,¹⁶ que son recomendadas y recientemente exigidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como resultado de los acuerdos entre México y este organismo,¹⁷ y permita el retiro paulatino de las responsabilidades del financiamiento por parte del Estado.
- c) En tercer lugar, orientar la formación, la capacitación y la actualización de los docentes hacia criterios más utilitarios y

¹⁴ ENLACE se empezó a aplicar en 2006 y solo lo presentaban los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria en español y matemáticas; después, se aplicó desde 3° de primaria hasta 6°; y en secundaria a los tres grados; finalmente, se fueron agregando de manera alternada ciencias, historia y geografía.

¹⁵ Algunos libros de texto no fueron actualizados como resultado de las rápidas transformaciones en algunas particularidades de los cambios curriculares en los programas de estudio de español.

¹⁶ La política de gestión proviene también de la lógica de las visiones de mercado y, en el caso de México, se ha traducido en diversos programas nacionales que exigen la participación de los involucrados en la educación para obtener recursos en los que participan tanto los usuarios de la escuela como los gobiernos estatales y el federal. Uno de los más importantes es, por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), desde 2001.

¹⁷ México firmó, por ejemplo, en 2010, un Acuerdo de Cooperación con la OCDE que recoge puntualmente esta visión de mercado que da direccionalidad a esta política (OCDE, 2010).

menos reflexivos y críticos, con el objetivo de lograr una formación profesional de carácter más práctico y de tipo técnico (Hargreaves, 2005: 32-33).

Así, la práctica profesional de los maestros está cambiando y, precisamente, estas transformaciones están orientadas por las nuevas exigencias dirigidas por entornos de mercado. Los programas curriculares, por ejemplo, están en constante cambio y las estrategias de evaluación se diversifican; esta última ejerce presión sobre los profesores.

Para Hargreaves (2005), las tesis sobre la intensificación del trabajo docente aún necesitan un mayor apoyo con estudios de carácter empírico, puesto que los análisis al respecto se reducen a pocas investigaciones y, aun cuando los estudios crecen de manera paulatina, su producción sigue siendo reducida.

Metodológicamente, para este estudio sobre la intensificación y el alargamiento de las jornadas de trabajo fueron seleccionados los maestros de español del nivel de secundaria, porque son ellos quienes, dentro del amplio espectro de profesores, reciben con mayores exigencias las políticas que impulsan las reformas. Las razones de este hecho se enuncian a continuación.

Primero, la asignatura de español es un área evaluada de manera sistemática a través de los exámenes estandarizados nacionales e internacionales junto con matemáticas; segundo, la política nacional pone en marcha diversos programas en distintos niveles de impulso a la lectura que estos maestros asumen; tercero, esta materia es la que ha sufrido mayores cambios curriculares a través de las reformas de los últimos años,¹⁸ y son, asimismo, estos profesores quienes atienden cinco horas de clase a la semana por cada grupo.

Por otro lado, para este trabajo fueron seleccionados un hombre y dos mujeres de un total de cinco profesores que trabajan los cursos de español en el turno matutino, en una escuela se-

¹⁸ Las reformas que se han puesto en marcha en las últimas décadas, en este nivel, son las siguientes: en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma de 2006 y la de 2011. La reforma delineada en el ANMEB, para el caso de español, planteó un enfoque de carácter comunicativo y funcional; la de 2006 se orientó con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, y la de 2011 también asumió, con pocos cambios, este enfoque (SEP, 1992, 2006c, 2011b).

cundaria pública, ubicada en un municipio del sur del estado de Tlaxcala.¹⁹ Los rasgos que caracterizan a los profesores se pueden observar en el cuadro 1.

CUADRO 1. Algunos rasgos de los profesores de español

<i>Casos</i>	<i>Núm. de horas</i>	<i>Carrera Magisterial</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Formación profesional</i>	<i>Institución</i>
A	25	B	17	Lic. en Español	Normal superior
B	20	A	12	Lic. en Lingüística	Universidad
C	10*	**	9	Lic. en Lingüística	Universidad

- * Esta profesora atiende, además, tres grupos de inglés, con lo cual cubre un horario de 19 horas y completa con una hora de Apoyo Educativo; está incorporada a dos academias, español e inglés, y debe atender dos materias, lo que implica planear para dos asignaturas y responder a ambas exigencias.
- ** La profesora no está incorporada a CM; sin embargo, en los últimos años ha estado asistiendo a los cursos de capacitación con buen desempeño. Por otro lado, ella señala que no está interesada en participar en CM; apunta que el programa es muy desgastante y ella tiene responsabilidades de carácter familiar.

Fuente: Entrevistas a profesores, 2011 y documentos de archivo.

Hay que señalar, además, que la selección de profesores obedece a que dos de ellos están incorporados a CM y uno no, lo cual permite contrastar el fenómeno estudiado. Algunos han recibido bonos de estímulo a la calidad docente²⁰ por su desempeño calificado a través de ENLACE.

Por otra parte, el estudio se basa en tres fuentes: además de la revisión y el análisis de documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), también se sustenta en documentos de archivo y se acompañó el trabajo con entrevistas focalizadas a tres de los profesores de esta institución, cuyo objetivo fue identificar con mayor claridad los aspectos más sobresalientes del fenómeno estudiado.

¹⁹ La escuela se encuentra en el municipio de Xicohtzinco, Tlaxcala. Tiene dos turnos. El matutino está configurado por seis grupos de 1º, seis de 2º y seis de 3º. Es una de las instituciones más importantes de la región con una antigüedad de casi 40 años, como ya se señaló.

²⁰ Una de las políticas que está cobrando mucha importancia en los últimos años es el de Estímulo a la Calidad Docente. Este programa entrega, anualmente, bonos de incentivos económicos a los maestros, cuyos alumnos alcanzan buenos resultados en ENLACE. El programa ofrece recompensas a los profesores cuyos alumnos alcancen promedios por encima de la media nacional, a quienes otorga estímulos económicos. Esta política, por otra parte, es una de las propuestas de la OCDE que busca disminuir los salarios de los profesores (OCDE, 2010; Sánchez, 2011).

LA LECTURA:²¹ ENTRE LO ADMINISTRATIVO Y LO PEDAGÓGICO

En relación con la lectura, hay un consenso generalizado de quienes estudian el tema que afirma que leer es comprender un texto (Cassany *et al.*, 2003). De manera que leer es un acto interpretativo, que consiste en guiar una serie de razonamientos dirigidos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de la información que propone el texto, así como de los conocimientos que posee el lector (Colomer, 2002: 92).

Por otra parte, la lectura es, asimismo, un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 2007: 17). Esta definición implica considerar dos aspectos: la presencia de un lector activo que procesa el texto y la existencia de un objetivo que guía la lectura.²²

No obstante, Lerner (2003) señala que en el ámbito escolar únicamente se lee para aprender a leer y se escribe solo para aprender a escribir. Por otro lado, el pensamiento docente dominante de lo que es la lectura ha acuñado diversas nociones descontextualizadas de este fenómeno social, como por ejemplo la lectura de comprensión, la lectura en voz alta, entre otras.²³

En efecto, entre las actividades más importantes en las prácticas pedagógicas de las clases de español en secundaria se encuentra la promoción y el impulso de la lectura. Si bien esta actividad es fundamental dentro del desarrollo curricular y parte central en

²¹ Es importante señalar aquí que la comprensión lectora, como objeto de estudio, es epistemológicamente muy compleja. Desde hace tiempo, por ejemplo, Ferreiro (1999: 228) ha señalado que la investigación sobre la comprensión lectora está en un *impasse*, debido a que algunos investigadores consideran que una cuestión es la lectura como práctica sociocultural y otra la comprensión lectora. De hecho, algunos estudiosos se ocupan de la lectura como fenómeno constituido como una práctica social y cultural y otros de la comprensión lectora en sentido estricto.

²² Sin embargo, los objetivos de la lectura pueden ser diversos. Entre los más importantes se encuentran, por ejemplo, buscar una determinada información, seguir instrucciones para realizar algo, informarse sobre un tema importante o simplemente disfrutarla, entre otros muchos.

²³ Los estudios socioculturales (Bahloul, 2002; Hernández, 2005; Marinho, 2009; Lorenzatti, 2009) están explorando la presencia de la lectura en diversos escenarios, tanto urbanos como rurales, que dan cuenta de los usos y los significados que tiene esta práctica en la vida de los seres humanos y sus entornos.

la enseñanza de esta asignatura, se observa, en particular en la última década, que la SEP está implantando programas de carácter específico que incrementan las actividades profesionales de los maestros en relación con la lectura.

En 2002, junto con la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), en el sexenio de Fox (2000-2006), la SEP también creó el programa Bibliotecas de aula y Bibliotecas escolares, como parte del Programa Nacional de Lectura (PNL).²⁴

Gracias a este programa llegaron a las escuelas diferentes libros, con el objetivo de que se promoviera la lectura en las aulas, actividad que, como es de suponerse, se encargó a los maestros de español. Con el propósito de impulsar este programa, los docentes se organizaron y acordaron que dedicarían un día completo de clases a la semana a la práctica de la lectura.

Este ejercicio implicó, para los maestros, la responsabilidad de controlar, conservar, acrecentar y cuidar estos materiales, ya que la institución los responsabilizó de estos libros, que la contraloría de la escuela ha inventariado. A este respecto el caso A señala:



La lectura es muy importante; solo que [ahora] tenemos la responsabilidad de cuidar los libros junto con los alumnos; a veces se pierden y los tenemos que reponer. [Sin embargo] hemos promovido la donación de libros por parte de los alumnos y tenemos que nombrar un responsable en el salón que esté al pendiente de que los libros estén en los libreros que, con el apoyo de los padres a lo largo de más de diez años, hemos conseguido.

Por otra parte, la reforma a los planes y programas de estudio para secundaria de 2011²⁵ presenta, además de las transformacio-

²⁴ El PNL se puso en marcha en 2002. Este programa se propone formar usuarios competentes de la cultura escrita. Sus objetivos están distribuidos en cuatro líneas estratégicas, una de las cuales es el fortalecimiento de las bibliotecas y los acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica (Reimers *et al.*, 2006). El PNL considera en su ya amplio acervo cuatro series de libros que organizan, a su vez, cuatro niveles de lectores en la educación básica: primero, *Al sol solito* para los más pequeños; segundo, *Pasos de luna*, para los que empiezan a leer; tercero, *Astrolabio* para los que leen con fluidez; y cuarto, *Espejo de Urania* para los lectores autónomos (SEP, 2002: 10).

²⁵ La reforma de 2011 tiene como antecedentes otro cambio curricular en 2006 que incorpora dos nociones en la definición de los nuevos contenidos; por un lado, el enfoque por

nes curriculares propias de este cambio, una carga administrativa que se articula con las actividades de lectura para los maestros de español. En esta perspectiva, el modelo de boletas de calificación exige, ahora, agregar para cada alumno tres aspectos de carácter cuantitativo sobre los procesos de lectura, que se traducen en la consideración de cuatro niveles de desempeño de los lectores: avanzado, estándar, se aproxima al estándar y requiere apoyo.

Esta exigencia considera, además, tres niveles en la evaluación de la lectura: comprensión lectora,²⁶ velocidad y fluidez. Esta calificación ha de asignarse a cada uno de los alumnos en su respectiva boleta en agosto, noviembre, marzo y junio de cada ciclo escolar.

Aquí es necesario señalar, por ejemplo, el significado que tiene el número de grupos de estos maestros para entender la carga de trabajo que asumen a lo largo del ciclo escolar. El número de grupos y el promedio de alumnos se observa en el cuadro 2.

CUADRO 2. Casos, número de grupos y promedio de alumnos por profesor

<i>Casos</i>	<i>Grupos</i>	<i>Promedio de alumnos</i>
A	5	150
B	4	120
C	2 *	60

* Esta profesora, tiene, además tres grupos de inglés.

Fuente: Relación de personal y horarios, 2011, 2012.

Como se observa, esta actividad implica que los maestros dediquen tiempo fuera de su jornada laboral, o bien invierten el de la clase para cumplir con este requisito. Por otro lado, los niveles

competencias y, por otro, los aprendizajes esperados. Pero, asimismo, articula el programa de estudios en tres ámbitos denominados prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2006c). Estas prácticas sociales se estructuran en tres ámbitos: primero, el de estudio; segundo, el de literatura y, tercero, el de participación ciudadana (*idem*). Para 2011 (SEP, 2011b) la reforma a la secundaria conserva este enfoque por ámbitos: de estudio, de literatura y de participación social. En ambas reformas educativas la lectura ocupa un lugar muy importante como práctica social.

²⁶ Hay que señalar aquí que los expertos en materia de lectura apuntan que, en realidad, las pruebas aplicadas para medir la comprensión lectora bien miden el cociente intelectual del lector, o bien, por el contrario, miden la información previa que tiene el alumno sobre el texto leído (Ferreiro, 1999). Este planteamiento sugiere, entonces, otro tipo de análisis basado en otros indicadores para entender este complejo fenómeno.



de desempeño en la evaluación de la lectura señalados anteriormente se anotan en el cuadro 3.

CUADRO 3. Rasgos a evaluar en la lectura

<i>Niveles</i>	<i>Comprensión lectora</i>	<i>Velocidad de lectura</i>	<i>Fluidez lectora</i>
Avanzado	Responde correctamente cuatro preguntas sobre lectura	Mayor de 160 palabras por minuto	Sin dificultades en entonación, ritmo, fraseo y pausas
Estándar	Responde correctamente tres preguntas sobre lectura	De 155 a 160 palabras por minuto	Entonación adecuada, ritmo, fraseo y pausas.
Se acerca al estándar	Responde correctamente dos preguntas sobre lectura	De 145 a 159 palabras por minuto	Presenta dificultad en entonación, ritmo, fraseo y pausas
Requiere apoyo	Responde correctamente una o ninguna pregunta sobre lectura	Menor de 145 palabras por minuto	Presenta problemas severos en entonación, ritmo, fraseo y pausas

Fuente: Elaboración a partir de la Boleta 2011-2012.

A este respecto, por ejemplo, el caso A señala: “Me parece bien que se evalúe la lectura de comprensión; pero en el caso de la velocidad [esta] qué tiene que ver con la comprensión. Yo creo que esto solo es para aumentar más trabajo”.

Asimismo, el caso B apunta que evalúa la lectura con el apoyo de sus propios alumnos durante la clase, para que reflexionen sobre este asunto, en particular sobre sus deficiencias.

Este problema se observa en las acciones que llevan a cabo los maestros en sus actividades cotidianas a lo largo del ciclo escolar. Es decir, por un lado tratan de cumplir pero, por otro, diseñan estrategias para aminorar la carga de trabajo que esta actividad significa.²⁷ El caso C señala:

Como la dirección [de la escuela] nos obliga, lo que hago es apoyarme en mis alumnos; ellos cuentan el número de palabras que leen por minuto. Les digo “chequen” el reloj y su compañero de al lado lee durante un minuto; después anotan en su libreta y luego paso lista a los alumnos y me van diciendo cuántas palabras leyeron.

La imposición de las exigencias a los maestros de español sobre la velocidad de la lectura provocó que, a principios del ciclo

²⁷ Una maestra, antes de que elaboraran un documento de rechazo a esta actividad, ya había iniciado el llenado de estos datos que, posteriormente, ya no entregó (Caso C).

escolar 2011-2012, ellos se resistieran²⁸ a este trabajo que consideraron fuera de la lógica de la promoción de la lectura. Elaboraron un documento con una propuesta que tomaba en cuenta solo la evaluación de la lectura de comprensión. A la fecha, no se les ha exigido este requisito.²⁹ Esto muestra la oposición y la resistencia al incremento de actividades en su trabajo.

Por otra parte, además del PNL que impulsa la SEP, en los dos últimos ciclos escolares, 2010-2011 y 2011-2012, se han puesto en marcha dos proyectos más sobre la lectura. El primero se denomina: “Estrategia Nacional 11+1. Acciones para leer, escribir y aprender con la biblioteca escolar” (SEP, 2011a). Este tiene cinco líneas de acción: 1) vinculación curricular, 2) lectura y escritura en familia, 3) biblioteca escolar y de aula, 4) otros espacios para leer, y 5) conocer los acervos.

El segundo se denomina: “Estrategia Nacional 11+5. Acciones para ser mejores lectores y escritores” (SEP, 2012). Este proyecto considera actividades permanentes mínimas que deben realizar los docentes: lectura en voz alta a cargo del maestro; círculo de lectores en el aula; lectura de cinco libros en casa; lectores invitados al salón de clases e índice lector del grupo.³⁰

²⁸ El concepto de resistencia, desde una perspectiva sociológica, concibe a los oprimidos no como sujetos pasivos frente a la dominación, sino que presupone la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los sujetos responden a las interacciones entre sus experiencias y las estructuras de dominación y opresión que enfrentan en su cotidianidad (Giroux, 1992: 144-145). Foucault (1977), por su parte, ha contribuido de manera significativa al análisis de este campo de estudio al señalar que el poder trabaja para ser ejercido sobre los sujetos en diferentes contextos que estructuran tanto las relaciones de la dominación como de autonomía. Lo que aquí se subraya es que el poder no es unidimensional; es decir, no es solo un modelo de dominación, sino que también enfrenta un acto de resistencia que se constituye como una de tantas expresiones de las diversas formas de producción cultural y social que confronta la fuerza de la dominación frente a los sujetos subordinados (Giroux, 1992). Por otra parte, en teoría, es importante precisar si una conducta de oposición constituye alguna forma de resistencia. Esta, conceptualmente, significa, en primer lugar, descubrir los intereses que pueden explicar la dominación a la que se somete un sujeto y, por tanto, este toma conciencia de la opresión.

²⁹ Un elemento importante que puede contribuir a la explicación de esta situación es que, como resultado de un conflicto entre el director, el subdirector y los profesores de la escuela, el director y el subdirector fueron cambiados a otro centro de trabajo y la escuela se quedó sin directivos que impulsaran este trabajo.

³⁰ Estos programas nacionales derivan del PNL; sin embargo, su articulación a las escuelas es muy débil, ya que los responsables directos de impulsarlos son los directivos, así como los bibliotecarios de la institución. En ella existen tres bibliotecarios que tienen pocas horas: uno tiene nueve en el turno matutino y nueve en el vespertino; otro tiene diez en el turno matutino y otro tiene cuatro en este turno. El segundo señala: “... yo hago lo que puedo, pero si los maestros no se comprometen no puedo avanzar... Yo tengo pocas horas y tampoco me alcanza el tiempo” (bibliotecario, 2012).

Como es de esperarse, también los maestros de español se encargan de estos dos programas, que buscan impulsar la lectura en la escuela y en el ámbito familiar; sin embargo, no se han puesto en práctica, de manera sistemática, en las aulas de estos maestros. El caso A, por ejemplo, señala:

Todas las actividades de lectura son importantes para fomentar la lectura; pero no podemos llevarlas a cabo todas porque, si lo hacemos, cuándo daríamos clases... tenemos mucho trabajo y todavía más con estas actividades... de todas maneras hacemos algunas cosas que proponen estos programas en el día de la lectura... por ejemplo, la lectura en voz alta.

Otro aspecto de carácter administrativo que se exige a los maestros de español en la entrega de calificaciones de cada bimestre, además de los datos como porcentaje de aprobados y reprobados, promedio de grupo, asistencias y faltas, es la letra (A, B, C y D) que traduce la calificación numérica del alumno. Los significados se presentan en el cuadro 4.



CUADRO 4. Niveles de desempeño

<i>Literal</i>	<i>Descripción</i>	<i>Equivalente</i>
A	Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes	10
B	Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes	9 y 8
C	Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes	7 y 6
D	Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes	5

Fuente: Lista de asistencia de profesores.

Por otro lado, en la misma boleta de calificaciones, el profesor ha de registrar información suficiente acerca de las necesidades de apoyo al alumno a través de la escuela o la familia. Agrega estos datos a la boleta de los alumnos en cada uno de los cinco periodos en los cuales se presentan las calificaciones a los padres de familia.³¹

³¹ La presentación de los resultados de las evaluaciones que los maestros entregan a la subdirección de la escuela se lleva a cabo en cinco bimestres durante el ciclo escolar: en octubre, diciembre, febrero, abril y junio de cada ciclo.

Por otra parte, las observaciones sobre el desempeño del alumno a que se ha hecho referencia solo tienen la finalidad de brindar información sobre el aprendizaje reflejado en él, pero no se consideran para la promoción del alumno, lo cual contradice los propios niveles de desempeño. Por ejemplo, si el alumno tiene un desempeño insuficiente en la boleta de calificaciones, no necesariamente ha de repetir el curso.

Otra de las tareas de orden administrativo que los docentes deben realizar, y que en los últimos años se han instaurado a raíz de las recientes reformas son, entre otras, las siguientes: a) la planificación de las actividades de enseñanza por bloques de estudio³² de cada ciclo escolar, y b) los nuevos aspectos que dicha planeación debe incluir, entre los que destacan: la planificación por competencias,³³ los aprendizajes esperados y los temas de reflexión, entre los más importantes.

CONTRADICCIONES DE LA EVALUACIÓN: LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS

Los estudios sobre las políticas de evaluación en las últimas décadas han crecido de manera significativa; sin embargo, aún falta mucho por hacer en tanto que no se han abordado de manera sistemática los efectos que ha tenido esta política, tanto para los alumnos como para los profesores.³⁴

³² Además de los datos de orden estrictamente administrativo como bloques, fechas, actividades de aprendizaje, evaluación, se observa que estos cada día son más detallados, ya que se solicitan por grado y por grupo en papel y vía electrónica.

³³ Al respecto, en la retórica de la reforma existe un conjunto de contradicciones que no han sido coherentemente tratadas en la propuesta de la SEP. El fenómeno ya ha sido investigado. Por ejemplo, García y Villalobos (2012) señalan que los maestros de educación básica carecen de elementos pedagógicos y didácticos sobre el enfoque de la educación basada en competencias (EBC) que requiere la consolidación de una postura con este planteamiento que apenas se inicia, y que exige una reflexión sistemática por parte de los docentes.

³⁴ Dos efectos, entre otros, se han derivado de esta política: por un lado, excluir en la aplicación de los exámenes a los alumnos que han obtenido bajo porcentaje en años anteriores y obligarlos a repetir año para aumentar el puntaje y, por otro, que la reprobación incrementa hasta en un 50% la posibilidad de que el alumno sea expulsado de la escuela. Para el caso de los profesores, la aplicación de estos exámenes implica una intensificación del trabajo que los sobrecarga de actividades en la preparación para los alumnos; asimismo, orientan su actividad solo al desarrollo de destrezas para enfrentar los exámenes y no a capacidades de carácter analítico (Valenzuela, 2002; Hargreaves, 2003).

En las últimas dos décadas, América Latina enfrenta un sistemático impulso de estas políticas, que están estrechamente relacionadas con la calidad.³⁵ Si bien las evaluaciones, como política pública, siempre han estado presentes en los sistemas educativos, en los últimos años se observa que esta política se caracteriza por varios rasgos, entre los cuales destacan los siguientes:³⁶

- a) Su impulso proviene, fundamentalmente, de las propuestas de diversos organismos internacionales.³⁷
- b) Los instrumentos de evaluación utilizados son exámenes estandarizados nacionales o también denominados a gran escala.³⁸
- c) Este tipo de exámenes se están implantando lentamente con carácter obligatorio en los diversos países de la región (Gallagos, 2008).

Esta política, sin embargo, se impone en un contexto caracterizado, por lo menos, por tres aspectos derivados de la profunda transformación del modelo económico de desarrollo de las últimas décadas: 1) la instalación de políticas neoliberales que busquen contrarrestar los efectos de la reestructuración capitalista para garantizar la acumulación de capital; 2) el desmantelamiento del Estado benefactor, resultado de la industrialización sustitutiva de importaciones a mediados del siglo XX,³⁹ y 3) la disminución sis-



³⁵ En efecto, la última reforma al artículo tercero de la Constitución en México señala, textualmente: “El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que todos los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje” (*Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero de 2013).

³⁶ Sin embargo, los primeros estudios internacionales para medir el rendimiento educativo datan de la década de los cincuenta del siglo pasado. La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), con sede en Ámsterdam, es un consorcio corporativo independiente de institutos y agencias de investigación en más de 45 países, que se encarga de realizar mediciones de este tipo en el ámbito educativo (Inclán, 2011: 23).

³⁷ Desde mediados del siglo pasado, en América Latina, se puede observar la presencia de diversos organismos internacionales, cuyas propuestas han ido dando direccionalidad a las políticas educativas en la región. En particular, por ejemplo, el Banco Mundial (BM) y recientemente la OCDE (Sánchez, 2011; Krawczyk, 2002).

³⁸ Si bien es cierto que las pruebas estandarizadas son útiles para identificar los conocimientos y las habilidades que aprenden los estudiantes, también lo es que la información que proporcionan es insuficiente para comprender las diferencias de aprendizaje y, por tanto, no es adecuado que, con base en ellos, se tomen decisiones sobre los resultados (Backhoff *et al.*, 2011).

³⁹ En el caso de México, el Estado benefactor hunde sus raíces en el cardenismo (1934-1940). El fenómeno se configuró a través de dos mecanismos: 1) la integración y la centrali-

temática del gasto social que permita favorecer la concentración de capital (Sánchez y Corte, 2013).

Los resultados que está teniendo esta política para la educación pública, en general, y para los niños y los jóvenes así como para los profesores, en particular, es una tarea que, si bien ha cobrado importancia, aún está pendiente. Uno de los efectos que se analizan en este apartado es que el fenómeno está afectando a la práctica docente, que se traduce en una variable que intensifica el trabajo del maestro al interior de las aulas, como en el caso que aquí se revisa.

La escalada de exámenes dirigidos a los estudiantes y a los maestros ha ido en aumento, en particular para los de esta asignatura, así como también para los de matemáticas.⁴⁰ Estas evaluaciones son de dos tipos: por un lado, la que el propio maestro elabora, aplica y califica a lo largo del ciclo escolar, además de la de diagnóstico al inicio de sus cursos, que le permite conocer las debilidades académicas de sus alumnos y, por otro, la que dirigen las autoridades federales y estatales a los alumnos de estos docentes.

Las que aplican los profesores a sus estudiantes son inherentes a su trabajo y van acompañadas de otro tipo de evidencias, con las cuales asignan una calificación. Las que aplican las autoridades son, entre las más importantes, el Instrumento de diagnóstico para los alumnos de nuevo ingreso a secundaria (IDANIS), cuyos resultados no siempre son conocidos por los maestros; la denominada PreENLACE, elaborada por las autoridades estatales,

zación de estructuras organizativas con los obreros y campesinos, y 2) una concepción de la industrialización en la cual los obreros se articulaban al Estado mediante el partido oficial.

⁴⁰ Aquí conviene señalar que la OCDE también evalúa matemáticas en el *Programme for International Student Assessment* (PISA) cada tres años y, por ejemplo, una de las razones por las cuales esta es una de las asignaturas más examinadas en las comparaciones internacionales es el supuesto de que se trata de una materia culturalmente invariable y que depende menos que otras asignaturas del lenguaje común y de símbolos que se aceptan al nivel internacional. Sin embargo, MacLean (1992) señala que la expectativa de que sea una asignatura universal y culturalmente neutral ha resultado una quimera. El grado de variación tanto en el contexto de la aplicación del currículo de matemáticas como en la forma de abordar sus contenidos es mucho mayor de lo que habitualmente se sospecha. Además, se ha demostrado, según indica Burstein (1992), que las diferencias en el grado de cobertura en el currículo evaluado y las llamadas oportunidades de aprendizaje son factores que influyen con más fuerza en el distinto rendimiento de los países en los estudios internacionales sobre esta asignatura.

pero calificada por los maestros, cuya finalidad es preparar a los alumnos para presentar ENLACE; los resultados de esta última son utilizados por las autoridades educativas para ubicar a las escuelas en un *ranking* de desempeño al nivel nacional, estatal y regional; y la que aplica la OCDE,⁴¹ cada tres años,⁴² denominada PISA, como ya se comentó.

Estas evaluaciones, dirigidas a los alumnos de estos maestros de distinta manera y en diferentes niveles, ejercen presión sobre los profesores, en particular la llamada PreENLACE y ENLACE, ya que los resultados de esta última son difundidos para mostrar la calidad de los servicios educativos en las escuelas.

Lo que la retórica de la evaluación sostiene es que existe una relación estrecha entre los resultados de los exámenes estandarizados nacionales y las variables del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula;⁴³ es decir, con los resultados de estos exámenes se puede evaluar la práctica docente y, más aún, calificarla.⁴⁴

⁴¹ En este momento es necesario apuntar que en los exámenes de comprensión lectora implantados por la OCDE, en América Latina, se puede observar la carencia de una contextualización y de un análisis crítico sobre la pertinencia de la puesta en marcha de este tipo de exámenes en los países menos desarrollados. Un análisis contextual implica no solo describir una problemática, sino indagar sobre sus orígenes y consecuencias. No considerar esto significa encubrir la realidad de los excluidos; es decir, los que no tienen condiciones básicas de subsistencia y de acceso a la biblioteca y a la escuela. Es evidente que los organismos internacionales, al evaluar, buscan adaptar las instituciones a la dinámica internacional, cuyos resultados siempre serán insatisfactorios porque se parte de criterios y parámetros que no corresponden a las condiciones de los sistemas de bibliotecas públicas y a los sistemas educativos latinoamericanos, particularmente en contextos en los cuales se han aplicado políticas de estabilidad y ajuste recomendados por los propios organismos internacionales, que han provocado, en las dos últimas décadas, el incremento de la pobreza, la marginación y la exclusión.

⁴² Es importante señalar que todo este tipo de evaluaciones apoyadas por estas entidades supranacionales, cuyos resultados son asumidos acríticamente por los gobiernos de la región, impiden reflexionar sobre la situación real que enfrenta la educación en América Latina.

⁴³ La investigación muestra que el promedio del efecto de la escuela sobre el aprendizaje apenas rebasa el 35% en los países latinoamericanos. En Argentina va de 26.5% a 25.6% en lengua y matemáticas, respectivamente; en Brasil llega a 36.2% en lengua y 31.9% en matemáticas; en Chile alcanza entre 17.1% y 19.5% en lengua y matemáticas, y en México llega a 23.7% en lengua y 24.5% en matemáticas (Fernández, 2004).

⁴⁴ Un marco de referencia para discutir cuáles son los ejes que pueden orientar la construcción de una propuesta a fin de evaluar la docencia es el que señala la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC, 2007). Este organismo, por ejemplo, distingue cinco rasgos en los cuales se puede centrar la evaluación de la docencia: 1) un modelo dirigido por las habilidades pedagógicas; 2) el definido por la conducta del maestro en las aulas; 3) el orientado por el desarrollo de tareas; 4) el que está caracterizado por los procesos de profesionalización, y 5) el basado en los resultados.



Una propuesta de evaluación a la docencia parte de una concepción de lo que debe ser un buen profesor. Aquí es importante señalar que es posible establecer cuáles son los rasgos que caracterizan al maestro. Scriven (1988) ya ha apuntado que el buen profesor es aquel que: a) se desempeña bien en el aula; b) sus alumnos aprenden lo que enseña; c) conoce y domina la materia de su trabajo, y d) sabe enseñarla a sus alumnos.

Las presiones y las preocupaciones de los maestros por estas evaluaciones, que cobran cada día más importancia como parte de la práctica docente, se traducen en una carga de trabajo adicional con repercusiones en los profesores de español. En este sentido, el caso A señala:

Hay un examen de PreENLACE que nos envía la SEP, y a veces nosotros tenemos que calificarlo [incluso] se suspenden clases para este trabajo, y lo que vemos es que no es necesario... pero para obligarnos, los directores nos piden que lo consideremos en las evaluaciones del periodo [de calificaciones correspondientes] para que los alumnos se vean obligados a ponerle cuidado.

Las observaciones que hacen los docentes de español en relación con este fenómeno se puede observar en el siguiente comentario del caso B.

Antes del examen de ENLACE, la SEP aplica otro que se llama PreENLACE... [sin embargo] lo que no nos gusta es que jamás nos informan de los datos y los resultados... entonces, no tiene sentido hacerlo. Ha habido años en que los [maestros] de español lo hemos rechazado; pero los demás maestros, como no dicen nada, se aplica.

Aquí es necesario señalar dos aspectos: por un lado, el impulso de las evaluaciones estandarizadas por parte de las autoridades y, por otro, la propuesta de evaluación de los aprendizajes presente en los planes y programas de estudio de las tres últimas reformas (1992, 2006, 2011), cuyo carácter cualitativo entra en

contradicción con los exámenes estandarizados, que siguen la lógica de evaluar la práctica docente a través de resultados.⁴⁵

Desde esta perspectiva, las contradicciones más importantes que se presentan en la propuesta de evaluación en la reforma educativa de 2011 es que señala que la evaluación es un proceso de orden cualitativo (SEP, 2011b); sin embargo, la tendencia que impulsan las autoridades educativas, tanto federales como estatales, en este complejo proceso es el establecimiento de exámenes estandarizados nacionales.

Esta política de evaluación, por otra parte, acompaña también a otras actividades orientadas por esta visión, que se traducen, por ejemplo, en los procesos de capacitación docente. El caso B al respecto señala lo siguiente: “A principio de 2013, las autoridades de la SEP nos dieron a los maestros [de español] un curso para elaborar exámenes del tipo CENEVAL⁴⁶ que tiene muchas dificultades... es muy complejo especialmente el formato que llaman matriz, y que tuvimos que llenar en el curso”.⁴⁷

Otro de los casos (C), en relación con este fenómeno, apunta que:

Esta matriz es mucho más pesada de elaborar que la misma pregunta con su respuesta. En el taller trabajamos en equipos, y solo algunos equipos

⁴⁵ De acuerdo con la reforma curricular de 2011, la evaluación de los aprendizajes es un proceso que permite tener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de los aprendizajes de los alumnos y tiene, asimismo, un carácter formativo (SEP, 2011b).

⁴⁶ El CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) es una asociación civil fundada en 1994 a petición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y constituida por representantes de universidades públicas y privadas, así como por organizaciones de profesionales cuyo papel es diseñar, elaborar y aplicar exámenes estandarizados nacionales, que son de cinco tipos: de selección, de egreso, de diagnóstico, de acreditación y de certificación (CENEVAL, 2010). Los principios que, según este organismo, dan direccionalidad a sus actividades son: la imparcialidad, la calidad técnica, el dinamismo, la confidencialidad y la transparencia en todas sus actividades profesionales. Por otra parte, puesto que su papel fundamental es elaborar y aplicar exámenes estandarizados, hay tres rasgos que identifican a sus propuestas: la validez, la confiabilidad y la pertinencia (*ídem*).

⁴⁷ La matriz de especificaciones para elaborar reactivos de CENEVAL considera varios aspectos, entre los cuales se encuentran: a) perfil de egreso; b) estándares curriculares; c) competencias; d) aprendizajes esperados; e) práctica social del lenguaje; f) nivel de complejidad (conocimiento, comprensión y aplicación). Además, en el documento proporcionado a los maestros se agrega un control de los reactivos que incluye: a) opciones de respuesta con sus respectivos criterios; b) niveles de complejidad (básico, intermedio y avanzado); c) respuesta correcta, y d) referencias bibliográficas.

elaboran tres reactivos y algunos no pudieron terminar las tres preguntas. Algunos equipos ni siquiera sacaron una pregunta... y fueron dos días de trabajo de ocho a dos de la tarde.

En este mismo sentido, un maestro comenta que:

... aunque se nos dijo que no es obligatorio elaborar exámenes tipo CENEVAL⁴⁸ lo que vemos es que luego nos van a obligar a hacerlo así. [Por ejemplo]... ya nos dijeron que algunas de las zonas escolares están llamando a los profesores para elaborar preguntas. Nos dieron ejemplos de preguntas elaboradas por algunos maestros de otras zonas escolares (caso, B).

El fenómeno compulsivo de la aplicación de evaluaciones estandarizadas nacionales a estudiantes y profesores se ha traducido en un conjunto de estrategias del discurso oficial de diferente índole, que buscan legitimar este tipo de tasaciones que, con la retórica de la calidad, se van imponiendo de manera lenta, pero sistemática, en la política educativa.

Otra de las estrategias que provoca la intensificación del trabajo de estos maestros es el caso de la puesta en marcha del Programa de Estímulos a la Calidad Docente.⁴⁹ Este consiste en que los profesores, cuyos alumnos sean evaluados con ENLACE y sus resultados se ubiquen por encima de la media nacional, reciben

⁴⁸ Aquí es conveniente señalar tres rasgos del contexto mexicano, que permiten entender el surgimiento del CENEVAL y su papel como autoridad privada, que controla el flujo de ingreso y egreso de los estudiantes de educación media superior y superior: 1) la política del Estado de establecer un organismo central encargado de diseñar y aplicar exámenes en el país; 2) la SEP ya había resuelto una de las más importantes demandas del magisterio disidente: la salida de Carlos Jongitud Barrios, líder vitalicio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1989, y 3) la llegada de Gago Huguet (quien en la década de los setenta diseñó propuestas de planeación derivadas de la tecnología educativa) a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) en 1992, que impulsó la creación del CENEVAL (Aboites, 2012: 334-336).

⁴⁹ El objetivo declarado de este programa es "... promover el reconocimiento al mérito individual de los maestros en función del logro académico de sus alumnos" (véase <http://estimulosalianza.gob.mx/>). El programa está dirigido a los maestros frente a grupo y a directivos, y exige que el maestro se haya evaluado en el factor preparación profesional de Carrera Magisterial (CM) y que atienda de 3° a 6° de primaria, o de 1° a 3° de secundaria y que, además, sus alumnos hayan sido examinados con ENLACE. De manera que el programa excluye a los maestros de preescolar y de 1° y 2° de primaria y a todos los que estén fuera del programa de CM, aunque sus alumnos hayan presentado ENLACE.



un estímulo económico que incentiva su interés por evaluarlos con este examen.⁵⁰

De manera que, a partir de 2010, se inició la entrega de estímulos en efectivo a los maestros cuyos alumnos alcanzaron mejor desempeño en la prueba ENLACE. En la escuela de este caso, por ejemplo, en ese año uno de los maestros entrevistados obtuvo dos bonos; en 2011, dos de ellos obtuvieron otros dos cada uno. Este estímulo, sin embargo, implica que estos docentes desarrollen actividades de preparación de sus alumnos para mejorar puntaje en ENLACE.⁵¹ Uno de ellos comenta al respecto:

Es difícil obtener estímulo; primero, tienes que esperar la convocatoria, después inscribirte por Internet y estar pendiente de las fechas; luego esforzarte porque tus alumnos tengan cuidado en el examen y... cada día los alumnos tienen menos interés en estudiar y contestan el examen al trancazo [*sic*]... No reflexionan sobre las preguntas y no siempre contestan bien... esto preocupa. El año pasado no me dieron bono; mis alumnos salieron mal (caso A).



⁵⁰ Sin embargo, es importante señalar que, en este estado de la República, en los últimos años, algunos sectores de maestros disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se han opuesto a la aplicación de este instrumento de evaluación. Por ejemplo, en 2011, 26 escuelas en el estado no aplicaron ENLACE. Estas instituciones educativas se ubican en el sur de la entidad y comprenden cinco municipios (Sánchez y Corte, 2011).

⁵¹ La intensificación del trabajo se observa también en otros niveles, por ejemplo, en los horarios de clase. Así, una de las estrategias que han puesto en marcha estos maestros para disminuir la presión en el trabajo ha sido luchar porque sus horarios consideren un día a la semana de descanso; es decir, ajustarlos para que sus cargas de trabajo frente a grupo les permitan no asistir a clase un día. Uno de los maestros señala: “Ha sido muy complicado lograr que nos dejen un día de descanso... el año pasado lo logramos con mucha discusión con el subdirector. Los horarios nos los dieron hasta la última semana antes de iniciar clases y nos opusimos, porque a algunos maestros les dejaron clase toda la semana... y además, con muchos puentes (horas sin clase). Este año ya logramos que respeten que no tengamos clase un día a la semana” (caso A). Como se observa, los maestros se resisten a las políticas que aplica la dirección de la escuela a través de los horarios de clase. Otro profesor apunta: “Los directivos de la escuela dicen que se debe cumplir con la normatividad; y [por ejemplo] no quieren que tengamos dos horas juntas porque dicen que normativamente no se puede y hay que venir diario aunque sea por una hora” (caso B).

CAPACITACIÓN DOCENTE E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO

La crisis de la deuda externa en América Latina, durante los ochenta, así como el proceso de reestructuración capitalista que la acompañó a lo largo de las últimas décadas provocaron profundas transformaciones en la concepción de la educación.⁵² Estos cambios inician en la década de los noventa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB),⁵³ que impuso como una de sus estrategias centrales la política de contención salarial a través de criterios de competitividad y eficiencia para los maestros; también estableció los programas de capacitación docente asociados a esta política.⁵⁴

A partir de estos años, en relación con la capacitación docente⁵⁵ se observa que son tres las tendencias que se van delineando a lo largo de las últimas décadas: por un lado, se identifica el crecimiento paulatino de los cursos de capacitación de dos tipos: los

⁵² Dos de los aspectos más importantes que han reconfigurado la noción de educación y que han ido avanzando lentamente hacia la legitimación en la retórica oficial son el concepto de calidad y el de la educación ligada a las competencias. La primera contribuye a fortalecer la idea de asociarla a los exámenes estandarizados, y la segunda está orientada hacia una visión de mercado.

⁵³ El ANMEB fue firmado entre la dirigencia nacional del SNTE y los gobernadores de los estados en 1992. La puesta en marcha de las propuestas de este acuerdo son, en realidad, la cristalización de las primeras políticas neoliberales dirigidas a la educación. Sus principales premisas se centran en tres aspectos: 1) se crea el programa de CM, con el cual se impone la diferenciación salarial para los maestros de educación básica; 2) se lleva a cabo la descentralización de la educación, con lo cual se posibilita la reducción de los recursos federales dirigidos a la educación, y 3) se establece una reforma curricular que actualiza los contenidos y materiales educativos.

⁵⁴ Morales (2003: 69-79), por ejemplo, analiza el Programa Nacional de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), producto de este acuerdo, y concluye que es el resultado de la incorporación de los lineamientos de los organismos internacionales como el BM y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y que estos centros de capacitación, denominados Centros de Maestros, a los que asisten los docentes, no están orientados a sus necesidades de actualización, porque no responden a los contextos nacionales sino a las exigencias de políticas externas.

⁵⁵ Uno de los rasgos que históricamente ha caracterizado al magisterio en México es que la mayoría de los maestros carece de título para ejercer la docencia. El fenómeno se puede observar al término del periodo cardenista (1934-1940). A partir de estos años, la capacitación docente, pero en particular la regularización de los estudios profesionales de los maestros, fue encomendada al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), creado a principios de los años cuarenta, cuya tarea principal fue titular a los maestros que ejercían la docencia sin título. Este instituto les permitió cursar los estudios tanto de secundaria como de normal, para obtener el título de profesores de educación primaria.

presenciales, que quedaron a cargo de las entidades federativas, y los nacionales con exámenes estandarizados; por otro lado, se registra la escasa pertinencia que estos tienen para responder a las necesidades de los maestros en servicio (Asbun, s/f; Juárez, 2003) y, finalmente, el carácter excluyente que estos han tenido, pues están asociados a una tendencia privatizadora, en particular en los últimos años (Sánchez y Corte, 2010).

Estos tres rasgos se articulan en los procesos de capacitación de los maestros de español en esta escuela, los cuales inciden en la creciente carga de trabajo que van asumiendo a lo largo de los años. Aquí es necesario señalar que los maestros de español de este nivel se ubican en dos ámbitos profesionales marcados por las políticas de contención salarial; en primer lugar, se encuentran los docentes que participan en CM, y en segundo, aquellos que por diversas circunstancias no lo hacen (Sánchez y Corte, 2006; Ávila, 2013).

Los primeros han sido sometidos a un proceso de creciente aumento de horas de capacitación a lo largo de su participación en CM. En los hechos, al inicio de este programa de competitividad, en 1992, los profesores inscritos en el programa solo tenían que participar en dos cursos; uno estatal y presencial de 30 o 40 horas al año, y un curso nacional acreditado a través de un examen estandarizado, válido solo para el año de evaluación.

Sin embargo, con la reestructuración de CM, en 1998, permaneció la estructura de dos cursos: uno estatal y otro nacional; pero para 2011, a raíz de la reformulación de este programa, las horas de los cursos de capacitación crecieron, hasta llegar a un total de 120 horas (cuadro 5).

CUADRO 5. Cursos de actualización para maestros inscritos en CM: 1992, 1998 y 2011

<i>Cursos de actualización</i>	<i>1992</i>		<i>1998</i>		<i>2011</i>	
	<i>Puntaje máximo</i>	<i>Año de aplicación</i>	<i>Puntaje máximo</i>	<i>Año de aplicación</i>	<i>Puntaje máximo</i>	<i>Año de aplicación</i>
Nacionales	12	1996	12			
Estatales	03	1997	05	1999	20	2012
Total	15*		17*		20*	

* Puntaje máximo de 15%, 17% y 20%; sin embargo, en 2011 el 20% significa cursos de hasta 120 horas al año.

Fuente: SEP (1992, 1998, 2011c).



A este respecto, el caso A señala: “ahora es casi imposible hacer los cursos, porque son muchas horas al año y porque [además] son a contraturno [es decir] fuera de horario. Antes no era así, y entonces sí podíamos asistir sin tanto problema... hoy ya no...”.

Este señalamiento sobre el aumento del mínimo de horas para los cursos de capacitación también lo indica el mismo maestro:

La reforma a CM nos obliga a tener 120 horas de cursos... es muy desgastante. Antes de 2011 solo tomábamos un curso de 30 o 40 horas y presentábamos un examen nacional⁵⁶ y eso era todo. Ahora tomamos un curso al inicio del año de 40 horas que dan los directores y 80 horas de otros cursos.

Asimismo, ante este fenómeno, comenta cómo va a enfrentar este problema en el futuro: “Para el próximo año, lo que voy a hacer es tomar un solo curso... de 120 horas; pero en línea y con eso cubro el requisito, porque no puedo tomarlo de manera presencial... en línea es más fácil”.

Para el caso de los maestros que no están inscritos en CM, aun cuando no tienen que asistir a los cursos de manera obligatoria, deben participar en aquellos a los cuales convoca la propia SEP dos veces al año. Sin embargo, a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE),⁵⁷ en 2008, es necesario que todos cumplan con un curso al inicio del ciclo escolar, que ha ido incrementando en el número de horas. A lo largo de la década de los noventa, al inicio del ciclo escolar, se fueron configurando los cursos de actualización en las escuelas.⁵⁸ Se denominaban talleres

⁵⁶ Los resultados de los exámenes nacionales se establecen, sin embargo, en términos de tres niveles de desempeño: insuficiente y dominio esperado; es decir, no acreditado o acreditado con buen desempeño o alto desempeño.

⁵⁷ La ACE tiene tres prioridades centrales: 1) el ingreso a la docencia por examen de oposición; 2) la promoción de los docentes a través de resultados, y 3) reforma curricular con el enfoque de la EBC. Estas políticas, como ya se ha dicho, están dirigidas por la propuesta que ha diseñado la OCDE para los países de América Latina (Sánchez, 2011).

⁵⁸ Históricamente, la capacitación y la actualización docente quedaron encomendadas a los supervisores escolares. Sin embargo, están ubicadas en un periodo en el cual el interés del Estado era cubrir la demanda educativa, en particular, con el Plan de Once Años (1959-1970). Hay que recordar también que, en esos años, el Estado había iniciado la sustitución de importaciones, y requería que la población alcanzara a concluir la primaria. Es decir, este periodo de expansión de la educación es resultado de la industrialización del país, como fue el caso de la mayoría de los países de la región; Argentina, Chile y Brasil, entre otros. Esta expansión, en particular de la educación primaria, tuvo como consecuencia que la supervisión se viera obligada a realizar tantas actividades de carácter administrativo que no pudo

generales de actualización y eran atendidos por los propios directivos de la escuela. Hoy se denominan cursos básicos y también están a cargo de los directores de la escuela, previa capacitación de la SEP.⁵⁹ El cuadro 6 señala los cursos a lo largo de diez años.

CUADRO 6 TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Nombre del curso</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Sesiones</i>
2002-2003	La expresión oral en la escuela secundaria	Reflexionar sobre la importancia de promover la expresión oral de los alumnos	tres
2003-2004	El resumen: una estrategia para desarrollar la comprensión lectora	Reflexionar sobre la importancia de la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje	tres
2004-2005	Los adolescentes y la escuela secundaria	Analizar el significado de la formación de los adolescentes en la reforma a la educación secundaria	tres
2006-2007	La formación de los adolescentes: una tarea compartida en la escuela secundaria	Analizar el sentido de la formación de los adolescentes en la reforma a la educación secundaria	tres
2007-2008*	Trayecto formativo	Reconocer la posibilidad de trabajar la formación laboral y conocer los materiales del trayecto formativo	tres
2009-2010*	El enfoque por competencias en la educación básica, 2009	Sociedad del conocimiento, y desarrollo humano. Enfoque por competencias en el plan y programa de estudios. Metodología para la planeación por competencias	tres 15 hrs. presenciales 5 hrs. de lectura en casa
2010-2011*	Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula, 2010	Reconocer las competencias de la planeación didáctica de acuerdo con los nuevos enfoques educativos	tres 15 hrs. presenciales 5 hrs. de lectura en casa

* Aquí es importante señalar que, durante los últimos cursos, a pesar de que estos señalan el número de horas y el número de días, quienes dirigen estas actividades los han prolongado a cinco días, lo cual ha provocado que los maestros se opongan y hayan exigido el cumplimiento de las horas y días señalados. Un maestro apunta "... nos opusimos porque los conductores querían que viniéramos todos los días de la semana, cuando el curso solo señalaba tres..." (caso A). Hay que agregar, además, que el curso 2007-2008 se incrustó en el contexto de la firma de la ACE que, como ya se señaló, asume las políticas que dirige la OCDE.

Fuente: Cursos, años señalados, 2002-2011.

responder al desempeño de la función de capacitación docente, que día a día fue creciendo. Otro de los fenómenos de este periodo es la centralización de la educación y la aplicación de los programas de estudio en el país, lo cual fue acompañado por la creación, en 1959, de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que estableció la distribución de libros de texto gratuitos y obligatorios para todos los niños de México.

⁵⁹ Un estudio de Asbun (s/f: 16) sobre los talleres generales de actualización señala, como uno de sus principales conclusiones, que estos cursos no satisfacen las necesidades de los maestros por tres razones fundamentales: a) no existen diagnósticos que permitan responder a las exigencias profesionales de los docentes; b) carecen de una contextualización de los enfoques teóricos con los cuales se abordan los contenidos de los cursos, y c) la política de capacitación está alineada a los criterios de los organismos internacionales, los cuales tienen objetivos alejados de la realidad educativa mexicana.



Sobre este aspecto el caso C apunta:

Yo no voy a los cursos de CM... [Sin embargo] he presentado los cursos nacionales, pero de todos modos nos han dado cursos y talleres de uno o dos días en los horarios de clase; pero a veces tenemos que ir aunque ese día no tengamos clase... y [eso] te provoca problemas [altera tu rutina familiar].

Otro fenómeno que está ocurriendo al interior de los cursos es que los requisitos de quienes los dirigen o los coordinan se van tornando más exigentes en términos administrativos, pero no en función de criterios académicos. Un maestro señala lo siguiente: “Ahora te pasan la lista [de asistencia] a la entrada del curso y la recogen inmediatamente y la regresan al salón cuando faltan unos minutos para terminar el curso; si no firmas, te anulan tu asistencia... así que, si llegaste tarde, ya no tienes la firma de inicio” (caso B).

Por otra parte, y sobre la pertinencia de los cursos, cuando para estos maestros existe una oferta de cursos adecuada a su formación, se observa que no necesariamente es así. En el caso de los cursos estatales, por ejemplo, no siempre los cursos que necesitan los docentes de esta asignatura los apoyan. El caso B señala: “Los cursos para CM que me interesan no siempre están en el Centro de Maestros al que yo puedo asistir... tengo que ir a otro o a veces tomo cursos que no tienen mucho que ver con la materia, pero son los únicos que hay”.⁶⁰

En este mismo sentido, el caso A apunta lo siguiente:

Un problema en la capacitación [docente] es que los cursos no siempre te ayudan... [Por ejemplo] el año antepasado tomé un curso sobre las TIC [Tecnologías de la Información y Comunicación] y era el único que podía tomar; pero al siguiente [año] tuve que volver a tomar el mismo curso porque era el único al que podía asistir (caso A).⁶¹

⁶⁰ El PRONAP realizó un estudio (Espino *et al.*, 2006) que muestra dos resultados: primero, insuficiente infraestructura para desarrollar los cursos de actualización; segundo, hay una incapacidad de los centros de maestros para equilibrar las necesidades entre la demanda y la oferta y, finalmente, estos dos factores provocan la incapacidad de los centros de maestros de atender, de manera adecuada y pertinente, a los docentes en servicio.

⁶¹ En el caso particular del nivel de secundaria, Santibáñez (2007: 305-355) señala que

Aquí se observa el fenómeno que la investigación ya ha documentado: por una parte, la falta de pertinencia de los cursos y, por otra, la exclusión de muchos docentes en ellos (Asbun, s/f; Sánchez y Corte, 2010) porque la mayoría de los cursos están dirigidos a los inscritos en CM,⁶² y solo a raíz de la firma de la ACE, en 2008, se abrieron a todos los profesores en servicio. El caso C señala al respecto: “Ya presenté algunos exámenes en los cursos nacionales⁶³ y aunque no alcancé alto puntaje los pasé. Pero ya no he asistido a otros”.

Sin embargo, el caso A señala: “primero nos dijeron que el curso de inicio del año valía 40 horas... y ahora nos salen que este no cuenta para CM... ahora tenemos que hacer otro curso”.

El caso B también apunta: “a mí se me enciman los cursos; tengo que ir hasta los sábados y los domingos y [además] en las tardes para cumplir con las 120 horas”.

Como puede observarse en los testimonios de los maestros, estos enfrentan un incremento de horas para el proceso de capacitación, que se traduce en efectos tanto en su vida profesional, como familiar. En el primer caso, los cursos no responden a sus necesidades y, en el segundo, provocan problemas en su vida personal.



ACTIVIDADES COCURRICULARES⁶⁴ Y EL ALARGAMIENTO DE LAS JORNADAS LABORALES

Las políticas de competitividad y eficiencia cobraron mucha importancia en la década de los ochenta en el contexto de la crisis

existen carencias en los sistemas de actualización docente porque estos, actualmente, no garantizan a los maestros el desarrollo de capacidades óptimas para el dominio de disciplinas y de sus habilidades pedagógicas. En parte, apunta, esto es resultado de la formación inicial de estos maestros y de la uniformidad de los programas que no responden a sus necesidades y a la heterogeneidad de las experiencias nacionales de actualización.

⁶² En efecto, hasta antes de la firma de la ACE, los cursos nacionales estaban dirigidos solo a los maestros incorporados a CM pero no para quienes no participaban en este programa. Un análisis más detallado de este fenómeno para el caso de Tlaxcala puede encontrarse en Sánchez y Corte, 2010.

⁶³ Los cursos nacionales fueron obligatorios para los maestros incorporados a CM. Estos eran evaluados con exámenes estandarizados. Se suspendieron antes de la reforma a los lineamientos de CM, en 2011.

⁶⁴ Estas actividades se constituyen por el número de horas que los maestros invierten en acciones, no necesariamente pedagógicas, fuera del horario de clases, que además no son retribuidas (SEP-SNTE, 2011).

de la deuda externa en América Latina y de la reestructuración capitalista de las últimas décadas. Uno de los objetivos que persiguen, traducidas en programas, como ya se señaló, es establecer la diferenciación salarial con lo cual se puede disminuir el costo de las inversiones económicas para los sueldos de los trabajadores de la educación.⁶⁵

Esta política ha cobrado realidad a través de las evaluaciones estandarizadas de tipo cuantitativo, las cuales permiten segmentar a los trabajadores de la educación en función de puntajes obtenidos con estos instrumentos. Este modelo para el pago de salarios se basa en la lógica de pago por mérito.

En el caso de México, esta política se impuso a principios de los noventa con un modelo denominado CM. Este esquema salarial permitió, por un lado, detener los incrementos salariales generalizados a los educadores y, por otro, se incentivó la competencia entre los profesores, medida a través de los resultados de los exámenes estandarizados nacionales para alumnos y profesores.⁶⁶

Así, la evaluación al desempeño profesional de los docentes de educación básica, en México, se implantó con CM. Este programa de competitividad y eficiencia se impuso en un contexto de crisis económica muy profunda y, precisamente, fue cuando los salarios de los educadores se habían deteriorado en forma alarmante, lo cual explica, en cierto sentido, el impacto que tuvo la retórica oficial para establecer este programa.⁶⁷

CM fue puesta en marcha en 1992 como resultado de una de las propuestas del ANMEB.⁶⁸ Este documento fue signado por la

⁶⁵ Mancera (2010: 169) señala al respecto que el costo de los servicios de educación básica en México está determinado en alrededor del 90% del presupuesto para el pago de servicios personales, principalmente el sueldo de los maestros.

⁶⁶ A lo largo de 20 años, CM fue modificando su estructura para incrementar, paulatinamente, el porcentaje de evaluación total a través de exámenes a los profesores y a sus alumnos. En 1992, el porcentaje de exámenes alcanzaba el 50%; para 1998 subió a 65% y en la reestructuración de 2011 alcanzó un total de 75% de exámenes (SEP/SNTE, 1993; 1998; 2011).

⁶⁷ Conviene señalar que, en México, la instauración de este programa estuvo apoyada por el SNTE, en tanto que en la mayoría de los países de América Latina este tipo de programas fue rechazado por las dirigencias sindicales de los educadores; sin embargo, pese a la oposición y resistencia de algunos sectores de educadores, a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa fueron impuestos lentamente en la región.

⁶⁸ El ANMEB fue, en los noventa, el instrumento a través del cual se inició una profunda reforma educativa que fue avanzando a lo largo de esta década. Esta reforma, sin embargo, no fue resultado de una decisión de política nacional sino, por el contrario, fue producto de las directrices que los organismos internacionales han diseñado e impuesto a México para

SEP y los gobernadores de los estados con el apoyo del SNTE. El itinerario que ha seguido el programa a lo largo de 20 años es el de un incremento sistemático de la rigurosidad de sus exigencias para la incorporación y el avance de los maestros en él, provocando la exclusión de la mayoría (Sánchez y Corte, 2006).

El programa está constituido por diversos factores que se han ido modificando. Estos cambios responden a la lógica del establecimiento de mayores exigencias que permitan garantizar que solo un pequeño sector de profesores, bajo ciertas condiciones, puede acceder a él y, en consecuencia, mejorar sus percepciones salariales.

En este apartado se analiza el factor actividades cocurriculares y las transformaciones que le anteceden, lo cual permite observar, a lo largo de más de dos décadas, cómo se han alargado las jornadas laborales de los docentes de educación básica en servicio.

Aquí se identifica la lógica que sustenta este programa y los efectos que tiene para los educadores en México. El cuadro 7 presenta, de manera general, los factores de este programa en dos décadas.

CUADRO 7. Cambios en CM: 1993; 1998 y 2011

Factores		Porcentajes		
		1992	1998	2011
Aprovechamiento escolar		7	20	50
Cursos de* actualización	Nacional	12	12	20
	Estatad	3	5	
Desempeño profesional**		28	10	20
Antigüedad		10	10	5
Preparación profesional		25	28	05
Grado académico		15	15	
Total		100	100	100

* En la reforma de 2011 se le denomina formación continua.
** En la reestructuración se identifican como actividades cocurriculares.

Fuente: SEP/SNTE (1993, 1998, 2011).

alinear la política educativa del país a las necesidades de la reestructuración capitalista de las últimas décadas (Bracho, 1993; Sánchez, 2001; Zogaib, 1997).

El cuadro 7 muestra que, a través de 20 años, la estructura de CM cambia, y su tendencia va apuntando hacia las evaluaciones por producto, como lo señala la perspectiva y la lógica del mercado. El aprovechamiento escolar, calificado con los exámenes estandarizados, pasa de 7%, llega a 20% y finalmente considera 50% del total de la evaluación. Esto refleja el peso que tienen los exámenes estandarizados en los estudiantes.⁶⁹

El desempeño profesional es un factor que ha permanecido en este programa desde 1992. Cuando surge CM, este constituía el 10%, y consistía en una autoevaluación de los profesores en la que participaba el Consejo Técnico Escolar (CTE), presidido por el director de la escuela, así como por un representante sindical.⁷⁰ Esta evaluación consideraba las acciones de planeación y ejecución de las actividades planteadas en el currículo.

Con la reestructuración de CM en 2011, el factor desempeño profesional se transformó en actividades cocurriculares, que se definen como las acciones extraordinarias realizadas por los participantes en CM y que no están incluidas en las funciones que tienen asignadas formalmente los docentes (SEP/SNTE, 2011); es decir, el maestro trabaja horas extras sin remuneración económica.

Este factor considera hasta 20 puntos. Se divide en dos aspectos: 1) la elaboración de un plan anual de trabajo que contiene un diagnóstico, los objetivos, la programación, el seguimiento y la evaluación; 2) considera el número de horas que el docente invierte fuera del horario para cumplir con las actividades pla-

⁶⁹ A este respecto algunos de los efectos ya documentados por la investigación en América Latina son, entre otros, los siguientes: 1) orienta la práctica docente a la preparación de los alumnos para enfrentar los exámenes; 2) esta política instauro en los maestros un sentimiento de culpa y autorresponsabilidad por los resultados; 3) esta política desintelectualiza las actividades profesionales porque cancela la capacidad de análisis y crítica; 4) provoca el descuido de los maestros por los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, y 5) estos mecanismos de evaluación han deteriorado la vida de los maestros porque se incentiva solo a los profesores con buenos resultados en los exámenes (Ribeiro da Silva y Barcelos, 2008; Oliveira, 2004; Lüdke y Boing, 2004; Díaz y López, 2003; SNED, 1996; OREALC, 2005; Tyler, 1998; Sánchez y Corte, 2007, 2009, 2010; Juárez, 2003).

⁷⁰ En las escuelas secundarias el CTE está conformado por cada uno de los presidentes de las academias que integran el personal docente. En el caso estudiado, las academias son: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, inglés, educación física, artes y talleres. Estos ocho profesores, junto con el director de la escuela y el subdirector constituyen el CTE de la institución.

neadas. Estas van desde 20 hasta 80 según el número de horas de nombramiento (cuadro 8).

CUADRO 8. Máximo de horas extraclase (cocurriculares) para los maestros en CM

<i>Horas de jornada</i>	<i>Horas extraclase</i>	<i>Puntaje</i>
10 a 15	20	10.00
16 a 20	30	9.99
21 a 25	38	9.99
26 a 30	46	9.98
31 a 35	55	9.95
36 a 42	65	9.94
43 a 48	80	10.00

Fuente: SEP/SNTE (2011: 16-19).

Como puede verse en el cuadro 8, las horas extraclase (cocurriculares) que deben cubrir los docentes fuera del horario duplican su jornada normal. Por ejemplo, la de entre 10 y 15 horas equivale a 20 horas y entre 43 y 48 es igual a 80 horas fuera del horario.

Las actividades cocurriculares, como se observa, prolongan las jornadas de los maestros. Es decir, el docente realiza, por un lado, una planeación anual para desarrollar actividades fuera de horario, las cuales serán evaluadas por el CTE en las escuelas donde se verifica, además, su cumplimiento; y, por otro, el número de horas laboradas fuera del horario escolar (SEP/SNTE, 2011: 33). Este fenómeno se traduce no solo en la extensión de las horas de trabajo, sino en la intensificación de este,⁷¹ porque según el número de horas extraclase los maestros reciben un puntaje relacionado con las horas de trabajo fuera de clase.

El alargamiento de las jornadas de trabajo para los docentes se estableció, formalmente, en el proyecto educativo nacional a

⁷¹ En los últimos años, en algunos estados de la República, se han estado extendiendo las jornadas laborales de los maestros. El proyecto que sostiene esta lógica es el denominado escuela de tiempo completo. Este alargamiento de las jornadas laborales se traduce en desgaste físico y mental de los profesores y la aparición de problemas de estrés por la excesiva permanencia en las aulas de las escuelas (Oliveira, 2008, 2004c). Por otro lado, con la reciente reforma al artículo tercero constitucional en 2013, se establecen las ETC (*Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero de 2013), con jornadas de seis a ocho horas diarias.

partir de 2008, con la ACE⁷² firmada entre el gobierno federal y la dirigencia nacional del SNTE. Uno de los aspectos centrales de la Alianza se denomina: gestión y participación social cuyo acuerdo es impulsar y reforzar el programa Escuelas de Tiempo Completo (SEP/SNTE, 2008: 10).

Sin embargo, la oposición y la resistencia a esta política por parte de los maestros disidentes, en el caso de Tlaxcala, logró que esta disposición no se impusiera de manera generalizada, sino solo para aquellos profesores que aceptaran incorporarse a dicho programa (comunicación personal de un docente de primaria).

Finalmente, esta propuesta, en 2013, se elevó a rango constitucional. Ahora el artículo tercero constitucional señala: “establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal *Escuelas de Tiempo Completo* con jornadas entre seis y ocho horas diarias para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural” (*Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero de 2013, las cursivas son nuestras). Hay que señalar, por ejemplo, que las jornadas laborales de los maestros de primaria son hasta ahora de cinco horas; es decir, entran a trabajar a la escuela a las 8:00 para salir a las 13:00.

El alargamiento de las jornadas laborales de los docentes va acompañado de la intensificación de las mismas. Para el caso de los de preescolar y primaria se establecieron, constitucionalmente, como ya se apuntó, entre seis y ocho horas, de manera independiente de si los profesores se encuentran en CM o no.

Sin embargo, para los maestros de secundaria, el alargamiento de las jornadas de trabajo en este momento solo va dirigido a los incorporados a CM. Estos docentes cubren las actividades cocurriculares fuera de horario, que ya se señalaron. No obstante, hay que apuntar que la propuesta de la ACE en relación con la extensión de las jornadas de trabajo, se traduce en los cursos de actualización.

⁷²La ACE, por otro lado, ya consideraba las líneas de acción que posteriormente se habrían de instaurar con las recientes reformas constitucionales. Por ejemplo, el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio docente a través de exámenes de oposición y la constitución de los Consejos de Participación Social (CPS), cuyo objetivo es responsabilizar a los padres de familia de la obtención de los recursos para el mantenimiento de las escuelas (SEP/SNTE, 2008).

Los maestros de este nivel, en particular los incorporados a CM, enfrentan dos mecanismos de esta política educativa: por un lado, la intensificación de las actividades docentes a través de diversas tareas que los desgastan dentro del aula y la escuela, y por otro, la extensión de las jornadas laborales con actividades fuera del horario.

En el caso de los maestros de secundaria que no están en el CM, la propuesta de alargamiento de las horas de jornada no se ha impuesto, porque ellos, como ya se indicó, no son de jornada sino de horas que varían de profesor a profesor. Los maestros de este nivel, y en particular los de la escuela en la cual se realizó el estudio, tienen entre cinco horas frente a grupo hasta, como en el caso de un profesor, tiempo completo (42 horas).

Sin embargo, esta política sí se ha aplicado para los docentes incorporados al programa de CM y se denominan actividades cocurriculares, como ya se comentó. De manera que dos de estos docentes cubren horas extraclase después de cumplir sus horas frente a grupo. Estas las cubren con diversas actividades que no necesariamente tienen una relación directa con el desarrollo académico de los estudiantes. Al respecto, el caso B señala lo siguiente: “Para cubrir mis horas cocurriculares me quedo el lunes y el viernes, de una a dos horas todo el año. También utilizo mis horas de clase y mis horas libres para trabajar en el huerto con mis alumnos, y también, a veces, lo hago en tutoría”.⁷³

Por un lado, los maestros cubren las actividades extraclase, como ya se apuntó, bien durante la jornada escolar en horas libre, bien al final del turno; pero, por otro lado, pueden utilizarse en distintas actividades de diversa índole.⁷⁴ El caso mencionado arriba apunta al respecto:

⁷³ Con la reforma a la secundaria en 2006 surgió un espacio curricular de una hora semanal denominada orientación y tutoría. La tutoría es, según el currículo, un espacio para el acompañamiento de gestión y de orientación grupal, coordinado por un maestro quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos. Los propósitos de la tutoría son acompañar al grupo en acciones que favorezcan su inserción en la escuela; contribuir al reconocimiento de las necesidades e intereses de los adolescentes, y favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo (SEP, 2006c: 13-14).

⁷⁴ Los lineamientos del programa de CM a este respecto señalan que, entre las acciones que el docente puede realizar, se encuentran las siguientes: 1) la prevención de adicciones; 2) el fomento a la lectura; 3) la preparación (de los alumnos) para el cambio de nivel educativo, y 4) la promoción de la convivencia respetuosa y equitativa (SEP/SNTE, 2011: 33).

El año pasado sembramos [en el huerto escolar] lechugas y brócoli; en este año sembramos coles, y cuando no sembramos, dedicamos el tiempo para recoger el PET... que vendemos fuera de la escuela [sin embargo] hasta le fecha no nos han pagado el PET... nos deben todavía [del año pasado] 600 pesos.

Hay que señalar que, además, del trabajo que realizan los docentes en sus actividades cocurriculares, deben mostrar evidencia de sus actividades, lo cual constituye una tarea más. El caso A señala: “Primero, tenemos que hacer el proyecto... se llama Programa de Actividades para Carrera Magisterial... tiene objetivos, actividades y lo más importante... las evidencias para demostrar el trabajo”.

CONSIDERACIONES FINALES

La intensificación del trabajo docente es, en esencia, un fenómeno relativamente reciente; su aparición, en el caso de México, data de finales de la década de los ochenta y particularmente de los noventa, y es resultado del impulso de las reformas educativas de corte neoliberal que han proliferado en la región, y que buscan la eficiencia y la productividad a través de la racionalización de las actividades laborales de los maestros.

Su estudio y análisis, en América Latina, apenas inicia; sin embargo, este fenómeno ya ha sido identificado por algunos estudiosos que realizaron investigaciones en ciertos países latinoamericanos, como por ejemplo, Alves *et al.* (2008) y Oliveira (2004b; 2008), así como Imen (2008), entre otros. No obstante, quedan pendientes diversos aspectos asociados al fenómeno.

En esta perspectiva, el planteamiento de Hargreaves (2005) cobra sentido porque la práctica profesional del maestro se ve sometida a diversas actividades de carácter mecánico, que impiden la posibilidad de reflexionar sus acciones pedagógicas en función del cumplimiento de actividades disociadas de la relevancia del aprendizaje de los estudiantes.

De manera que el proceso de intensificación del trabajo docente está relacionado también con la reducción del margen de actuación de los profesores ante la multiplicación de tareas, así

como con la participación de los diferentes agentes que interactúan en las escuelas y la inserción de distintos mecanismos e instrumentos de evaluación externa en la dinámica escolar.

Aunque hace falta más investigación, este estudio muestra que, a pesar de la carga de trabajo impuesta como resultado de este fenómeno, los profesores de este caso diseñan y ponen en marcha estrategias que buscan aligerar o, incluso, eliminarla.

Por otro lado, es importante destacar que estos procesos de intensificación y el alargamiento de las jornadas laborales se ubican en un contexto de aplicación de reformas que, como ya se apuntó, buscan, por un lado, ejercer un mayor control administrativo sobre la práctica docente y, por otro, orientar su trabajo hacia la eficacia traducida en evaluaciones estandarizadas nacionales.

Una de las principales conclusiones del estudio es que, si bien la lectura es una de las actividades centrales de los maestros de español, está siendo sometida a criterios de orden técnico y administrativo, lo que está provocando que la promoción de esta actividad se oriente a aspectos formales, pero no a acciones de carácter cognitivo que contribuyan a impulsarla en el aula.

En este sentido, en relación con las actividades vinculadas a la lectura, este trabajo apunta a que hay una carga administrativa asociada a este importante eje de la práctica profesional del maestro que obstruye el impulso de la lectura, porque se diluye con diversas actividades administrativas que no contribuyen a impulsar la formación de lectores autónomos, lo que sería el fin supremo del profesor de español, pero ello intensifica la carga de trabajo para el docente.

Otra conclusión importante es que la aplicación de evaluaciones externas a través de exámenes estandarizados nacionales también está afectando la práctica docente por las siguientes razones; 1) el profesor dedica tiempo a la preparación de los estudiantes para estos exámenes; 2) su actividad se centra en estos instrumentos que solo permiten medir algunos aspectos de este quehacer tan importante: la lectura, y 3) se observa una insistencia, al menos en estos maestros, por promover la lectura que se debilita con este tipo de exámenes.

Una tercera conclusión en relación con la capacitación docente es que es una actividad profesional que permite mejorar

la práctica de los maestros; sin embargo, lo que se observa en este estudio es que la capacitación se ha transformado en una herramienta que, por sus características en este contexto, no contribuye a la mejora de la práctica profesional del profesor, pero sí lo desgasta.

Este trabajo muestra que el proceso de capacitación del maestro ha incrementado el número horas en cursos que afectan la vida personal de los docentes porque son a contraturno; sin embargo, estas acciones de capacitación no impulsan la mejora de su práctica profesional; se observa que la misma SEP reconoce que los cursos de capacitación ni son pertinentes ni responden a las necesidades de la formación del docente ¿Qué explica esto? El control de las actividades profesionales parece estar asociado a una visión de carácter instrumental que permite solo cumplir con necesidades de orden burocrático y administrativo, pero no pedagógico.

Hay que señalar, incluso, que el incremento de la capacitación docente no siempre refuerza los procesos de profesionalización de los docentes. Esto no es condición suficiente para mejorar cuando esta no va acompañada de actividades colegiadas en la escuela, lo cual es lo que menos se promueve con este tipo de políticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*, México, CLACSO/UAM/ITACA, 2012.
- Alves García, María Manuela *et al.* “Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género”, en Myriam Feldfeber *et al.* (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Apple, Michael. *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1989.
- Apple, Michael. *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

- Asbun** Escoto, Thannia. “La actualización de los docentes desde el Curso Básico, entre la realidad y la alienación”, mecanograma inédito, s/f.
- Ávila** Ayala, Aidé. “Subjetividad laboral y políticas de evaluación al desempeño docente”, mecanograma inédito, 2013.
- Backhoff** Escudero, Eduardo *et al.* “Cómo se evalúa la calidad educativa de un país. Algunos desarrollos recientes”, en Edna Luna Serrano. *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*, México, Universidad Autónoma de Baja California/Miguel Ángel Porrúa, 2011.
- Bahloul**, Joëlle. *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*, México, FCE, 2002.
- Bouzas**, Roberto. “Agenda de gobierno y desafíos en América Latina”, en Julio Labastida Martín del Campo *et al.* (coords.). *Globalización, identidad y democracia*, México, Siglo XXI/UNAM, 2007.
- Bracho**, Teresa. *El Banco Mundial frente al problema educativo: un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, CIDE, 1993.
- Brown**, Margaret. “La tiranía de las carreras de caballos internacionales”, en Roger Slee *et al.* (eds.). *¿Educación para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal, 2001.
- Burstein**, L. *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*, Oxford, Pergamon Press, 1992.
- Cassany**, Daniel *et al.* *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2003.
- CENEVAL**. *Lineamientos para la elaboración de reactivos de opción múltiple*, México, CENEVAL, 2010.
- Colomer**, Teresa. “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora”, en Carlos Lomas (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Madrid, Paidós, 2002.
- Díaz**, R. y E. López. “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”, en *Educação e sociedade*, vol. XXIV, núm. 85, Campinas, 2003.
- Espino** Meneses, María de la Paz *et al.* *Tlaxcala. Actualización de maestros. Diez años de experiencia*, México, PRONAP, 2006.



- Fernández, Tabaré. “De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación”, en *Estudios Sociológicos*, vol. XXIII, núm. 65, México, Colmex, 2004.
- Ferreiro, Emilia. *Cultura y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, FCE, 1999.
- Flinders, D. “Teacher Isolation and the New Reform”, en *Journal of Curriculum and Supervision*, núm. 14, Nueva York, 1988.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1977.
- Gallegos, Miguel. “La nueva fase de políticas de la calidad educativa en América Latina y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núms. 1 y 2, México, CEE, 2008.
- García Casanova, María Guadalupe y Elvia Marveya Villalobos Torres. “La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1, México, CEE, 2012.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- Hargreaves, Andy. “The new Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development”, en *Teaching and Teacher Education*, vol. IV, núm. 10, Londres, 2003.
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 2005.
- Hernández Zamora, Gregorio. *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*, México, Conaculta, 2005.
- Imen, Pablo. “Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura”, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Inclán Espinoza, Catalina. “La prueba PISA en el contexto de América Latina”, en Ángel Díaz Barriga (coord.). *La*

- prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*, México, UNAM-IISUE, 2011.
- Juárez Némer**, Octavio Cesar. “Actualización permanente (PRONAP): un modelo de identificación inconcluso”, en *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, vol. II, núms. 1 y 2, Puebla, UPN, 2003.
- Krawczyk**, Nora. “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, México, COMIE, septiembre-diciembre de 2002.
- Larson**, Magali. “Proletarianization and Educated Labor”, en *Theory and Society*, núm. 9, Washington, 1980.
- Lawn**, Martin *et al.* *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Pomares, 2004.
- Lerner**, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003.
- Lorenzatti**, María del Carmen. “¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales”, en Judith Kalman *et al.* (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, México, Siglo XXI, 2009.
- Lüdke**, Menga y Luiz Alberto Boing. “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”, en *Educação e sociedade*, vol. XXV, núm. 89, Campinas, 2004.
- Maclean**, M. *The Promise and Perils of Educational Comparison*, Londres, Tufnell Press, 1992.
- Mancera** Corcuera, Carlos. “Financiamiento de la educación básica”, en Alberto Arnaut y Silvia Goirguli (coords.). *Los grandes problemas de México*, México, Colmex, 2010.
- Marinho**, Marildes. “Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión”, en Judith Kalman *et al.* (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, México, Siglo XXI, 2009.
- Mora** Salas, Minor y Orlandina de Oliveira. “Las desigualdades laborales en México: evolución, patrones y tendencias”, en Fernando Cortes y Orlandina de Oliveira. *Desigualdad social*, México, Colmex, 2010.



- Morales Garzón**, María del Rayo Andrea. “Respuesta de México a las exigencias internacionales sobre la formación permanente de los docentes”, en *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, Puebla, UPN, 2003.
- OCDE. *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*, México, OCDE, 2010.
- Oliveira**, Dalila Andrade. *Ensino medio e a política educacional de Minas Gerais: a observação em dez escolas públicas de ensino medio noturno*, Brasil, MEC/UNESCO, 2004a.
- Oliveira**, Dalila Andrade. *Estudios de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*, Santiago, OREALC-UNESCO, 2004b.
- Oliveira**, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, en *Educação e sociedade*, vol. XXV, núm. 89, Campinas, 2004c.
- Oliveira**, Dalila Andrade. “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Oman**, Charles. *Globalization and regionalization: the challenge for developing countries*, París, OCDE, 1994.
- OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente*, Santiago de Chile, OREALC, 2005.
- OREALC. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, Santiago de Chile, UNESCO, 2007.
- Pochmann**, M. *O trabalho sob fogo cruzado*, São Paulo, Contexto, 1999.
- Reimers**, Fernando et al. “La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción”, en Fernando Reimers (coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, FCE, 2006.
- Ribeiro da Silva**, Mônica, y Cláudia Barcelos. “Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes”, 2008. Disponible en <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero18/Silva.pdf>

- Sánchez Cerón, Manuel.** “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes de algunos países latinoamericanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 4, México, CEE, 2001.
- Sánchez Cerón, Manuel.** “Políticas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) dirigidas a los profesores en México”, en *In-formando, Revista de Coordinación Estatal de Formación Continua*, Puebla, SEP, 2011.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI, núms. 3 y 4, México, CEE, 2006.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “Condiciones sociolaborales, preparación profesional y aprovechamiento escolar en carrera magisterial. Un estudio de caso en Tlaxcala: 1995-2005”, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Evaluación Educativa, UAT, 2007.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “Etapas de desarrollo profesional y Carrera Magisterial. Implicaciones para los maestros en Tlaxcala: 20005-2006”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 2009.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “La capacitación docente en Tlaxcala: un modelo excluyente 1997-2007”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núms. 3 y 4, México, CEE, 2010.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “La prueba ENLACE en primaria. Un estudio de la oposición y resistencia en Tlaxcala”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Currículum, UAT, 2011.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz.** “La precarización del trabajo. El caso de los maes-

tros de educación básica en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1, México, CEE, 2012.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. LXXIII, núm. 1, México, CEE, 2013.

Santibáñez, Lucrecia. “Entre lo dicho y lo hecho: formación y actualización de maestros de secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32, México, COMIE, 2007.

Scriven, M. “Duty-Based Teacher Evaluation”, en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. I, núm. 4, 1988.

SEP. *Plan de estudios 1992. Educación Secundaria*, México, SEP, 1992.

SEP. *Bibliotecas escolares y de aula. Secundaria*, México, SEP, 2002.

SEP. *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*, México, SEP, 2006a.

SEP. *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 2006b.

SEP. *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*, México, SEP, 2006c.

SEP. *Estrategia Nacional 11+1. Acciones para leer, escribir y aprender con la biblioteca escolar*, México, SEP, 2011a.

SEP. *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP, 2011b.

SEP. *Programas de estudio, 2011, Guía para el maestro*, México, SEP, 2011c.

SEP. *Estrategia Nacional 11+5. Acciones para ser mejores lectores y escritores*, México, SEP, 2012.

SEP/SNTE. *Lineamientos de carrera magisterial*, México, SEP, 1993.

SEP/SNTE. *Lineamientos generales de carrera magisterial*, México, SEP, 1998.

SEP/SNTE. *Alianza por la calidad de la educación*, México, SEP, 2008.

- SEP/SNTE. *Programa nacional de carrera magisterial. Lineamientos generales*, México, SEP, 2011.
- SNED. *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño*, Santiago de Chile, Mineduc, 1996.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Tyler, Nora Esperanza. “¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”, en Ángel Díaz Barriga *et al.* (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, 1998.
- Valenzuela, Angela. “High-Stakes Testing and U.S. Mexican Youth in Texas: the Case for Multiple Compensatory Criteria in Assessment”, en *Journal of Hispanic Policy*, Cambridge, Harvard, vol. XIV, 2002.
- Zogaib Achar, Elena. “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Aurora Loyo Brambila. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1997.

