

LOS CONOCIMIENTOS PROFESIONALES NECESARIOS EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA¹

MARÍA DE IBARROLA

Resumen:

Este texto se relaciona con la innovación, enfocada a partir de los requisitos de conocimiento profesional que exige la reforma estructural de la educación, recientemente legislada en México. El análisis, a partir del concepto sociológico de profesión, integra cinco dimensiones necesarias para configurar las condiciones de formación y contextos de desempeño de los actores responsables de llevar a cabo esta reforma: *a)* sociopolítica, *b)* conocimiento especializado; *c)* formación sistemática, especializada y certificada; *d)* dimensión laboral, y *e)* de organización gremial. Cada una de estas dimensiones se analiza con base en la información pertinente sobre la manera como se han desarrollado y se integran en el momento actual profesiones educativas con diferentes grados de consolidación.

Abstract:

This text is related to innovation, based on the requirements of professional knowledge as stipulated in the structural reform of education recently enacted in Mexico. The analysis, starting with the sociological concept of profession, integrates five necessary dimensions for configuring the conditions of education and contexts of performance of the actors responsible for carrying out this reform: *a)* socio-politics; *b)* specialized knowledge; *c)* systematic, specialized, and certified education; *d)* employment; and *e)* union organizations. Each one of these dimensions is analyzed by using the pertinent information on the current development and integration of educational professions with different degrees of consolidation.

Palabras clave: profesionales de la educación; reforma educativa; conocimiento; evaluación, México.

Keywords: professionals in education; educational reform; knowledge; evaluation; Mexico.

María de Ibarrola: profesora-investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Calzada de los Tenorios 238, colonia Granjas Coapa, 14330, Ciudad de México, México. CE: mdeibarrola@gmail.com

Introducción

Los debates sobre la investigación e innovación en torno a la reforma educativa estructural de 2013 y el nuevo modelo educativo ocupan un necesario e indispensable lugar en la política educativa actual. Este texto se relaciona con la innovación,² enfocada a partir de los requisitos de conocimiento profesional que exige la puesta en marcha y consolidación de las trascendentales propuestas de cambio acordadas. El análisis que se lleva a cabo sobre la importancia de ese conocimiento se deriva de un par de investigaciones previas sobre dos propuestas institucionales y programáticas en la educación nacional que constituyeron modelos de profunda innovación en su momento: el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (De Ibarrola y Bazán, 1992) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (De Ibarrola, 1994); ambas coincidieron en la revelación de dos grandes obstáculos en la implementación de las propuestas: el conocimiento profesional, igualmente innovador, indispensable entre los distintos actores que participarán, y la adecuada articulación de las estructuras institucionales que deberán sostenerlas.

La intención directa en esta ocasión es ofrecer elementos para profundizar en el rubro del conocimiento profesional que se requiere para poner en marcha y eventualmente consolidar esa reforma, conocimiento que no existe “empaquetado y etiquetado” para simplemente desempacar³ y aplicarlo ante cualquier innovación. Se trata en todo caso de conocimientos que se tienen que ir construyendo de manera sistemática y, en especial, colegiada, articulada y participativa; una construcción que en su puesta en marcha recupere las experiencias colectivas, las buenas prácticas, las soluciones que se van instrumentando y/o las transformaciones a las propuestas que demanden las necesidades en la realidad. No se puede dejar este conocimiento al azar o a sumatorias deshilvanadas, atomizadas, llenas de vacíos o contradicciones.

El concepto de profesional

Con base en diversos autores que han estudiado las profesiones (citados en De Ibarrola, 2015: 72-73), conviene aprovechar el concepto de profesional para este análisis, porque constituye un dispositivo que permite integrar los rasgos básicos del trabajo a desempeñar con el conocimiento

especializado que ello requiere y con las diversas dimensiones históricas y contextuales que los afectan.

En términos muy sencillos, la caracterización de profesional en educación se refiere a aquellas personas que participan en *la satisfacción de las necesidades sociales en materia de educación y en la solución de los problemas educativos del país* no solamente *como trabajo o dedicación de tiempo completo*, sino fundamentalmente con base en *un conocimiento especializado y de alto nivel*.

Analíticamente es necesario tomar en cuenta cinco dimensiones para aprovechar el concepto:

- a) sociopolítica, que *refiere precisamente a la delimitación, definición y conceptualización de las necesidades y de los problemas socioeducativos de cuya solución deben ocuparse los profesionales de la educación;*
- b) de conocimiento especializado y de alto nivel traducible a ese ejercicio, y que justifica una autonomía de comportamiento;
- c) de formación sistemática, especializada y certificada para el ejercicio de la profesión;
- d) laboral, dimensión que prevé espacios de trabajo específicamente destinados al ejercicio de la profesión y reconocimiento y estatus profesional; y
- e) de organización gremial, que fortalece todos esos aspectos desde la calificación y autonomía de sus integrantes y, transversalmente, genera una ética y regulación del comportamiento profesional.

Considerando que estas cinco dimensiones no necesariamente se desarrollan de la misma manera en el tiempo o según los espacios sociales desiguales que configuran al país, es posible identificar diferentes profesiones de la educación, que, por su orientación, estarían estrechamente relacionadas con los conocimientos profesionales que requiere la operación de la reforma educativa en marcha. Se trata de grupos diferentes, algunos incipientes, otros más consolidados y con distintos grados de consolidación: a) profesores de cada uno de los niveles del sistema educativo nacional, b) investigadores, c) evaluadores; y d) pedagogos y nuevas profesiones derivadas de las ciencias de la educación: administración educativa, gestión, planeación, desarrollo curricular, aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC) a la educación, o la aplicación de conocimientos disciplinarios al estudio de la educación: historiadores, sociólogos, economistas o psicólogos quienes pueden tener adscripción a dos identidades disciplinarias.

Los profesionales de la educación en México a partir del siglo XXI, quiénes, cuándo, cómo y dónde

Los maestros normalistas

Una aproximación, a vuelo de pájaro, sobre la configuración de las dimensiones propuestas entre quienes se dedican a la educación permite decir que los maestros normalistas constituyen la profesión más consolidada en el campo de la educación, por su desarrollo histórico y su participación política como gremio a lo largo del siglo XX: atienden un problema social fundamental, con base en conocimientos específicos; a lo largo del siglo han evolucionado los programas puntuales de su formación hacia una escolarización cada vez más elevada; tienen un espacio laboral perfectamente delimitado, caracterizado, normado, reglamentado; y una fuerte organización gremial, a la que se ha acusado incluso de suplantar al Estado, en la rectoría de la educación, según el Pacto por México suscrito en 2012.

Se trata de una profesión que Alberto Arnaut (1996) caracterizó ya hace tiempo como una “profesión de Estado”, porque tanto los problemas que resuelve como el contenido de su formación y la reglamentación de los espacios de trabajo, funciones, actividades y sueldos dependen de la definición que el Estado mexicano decide, legisla y financia (lo que pone en debate uno de los rasgos que se atribuyen a la profesión: la elevada autonomía de su ejercicio profesional con base precisamente en su conocimiento especializado). A partir de 2003 se empezó a implementar el concurso de ingreso a la docencia (INEE, 2015b:128), que se generalizó en 2009.⁴ En 2013 la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece la apertura del ingreso a la docencia a egresados de múltiples licenciaturas y a quienes cumplan no tanto con formación profesional supuestamente necesaria, reglamentada por el Estado, sino con los criterios e indicadores de los concursos de evaluación del ingreso, promoción y desempeño; estos últimos modificarán radicalmente los componentes de la consolidación profesional que requiere la docencia en el sistema educativo nacional. Se trata de una transformación radical que afectará el futuro de la profesión docente, debido al mandato constitucional y a las leyes reglamentarias que establecen nuevas autoridades académicas y meritocráticas, una de

ellas autónoma, con la facultad de definir y delimitar el conocimiento y el desarrollo profesional.

¿Los profesores de educación media y superior?

En la primera mitad del siglo XX, y podríamos decir que hasta la Reforma de 1970, los profesores de educación media y superior no constituyen una profesión docente consolidada; se trata de profesionales de otras disciplinas que dedican parte de su tiempo a la enseñanza media y superior aunque no tienen formación especializada en la docencia, cuentan con un trabajo de tiempo muy parcial, al igual que ingresos muy reducidos derivados de ese ejercicio, no tienen una organización gremial como tales y siguen enfrentando tensiones frente a una identidad profesional original diferente de la docencia.

Hacia la segunda mitad del siglo, en particular después de la Reforma de 1970, se empiezan a perfilar los profesores de educación superior como profesionales de la educación, a quienes los investigadores denominan académicos (Grediaga-Kuri, 2006; Gil-Antón, Padilla González y Galaz-Fonte, 2016). Su consolidación profesional se va articulando y configurando en las distintas dimensiones señaladas a partir del reconocimiento de los profesores de tiempo completo en las universidades; de su organización de tipo sindical, que les consiguió diversos tipos de privilegios laborales, en particular en la década de los ochenta, y de formaciones específicas como profesores por medio de programas puntuales y más recientemente con la cada vez más clara exigencia de los posgrados como requisito de su formación para el desempeño como docentes.

Los académicos/los investigadores en educación

En lo personal sostengo que en México se ha ido consolidando una profesión privilegiada de “investigador educativo” (De Ibarrola, 2015), a partir del reconocimiento de la investigación educativa como fundamental en la solución de estos problemas en el país, de la apertura de espacios laborales que permiten la dedicación a la investigación de tiempo completo y exclusivo, del desarrollo de un conocimiento sumamente especializado, de diversas organizaciones profesionales pero, en particular, a partir de la reglamentación que marca el Sistema Nacional de Investigadores: la estricta regulación de los productos a los que debe llevar su trabajo profesional, que marca exigencias muy difíciles de cumplir para otros profesionales de la educación que generan conocimiento por otras vías.

Hay una discusión respecto de si se trata de investigadores (exclusivamente) o de académicos que desempeñan diversas actividades en las instituciones de educación superior: investigación, docencia, difusión de la cultura, vinculación (Teichler, 2015).

Los pedagogos

Quienes se identifican con esta apelación configuran, sin duda, una identidad profesional específica al cumplir con varias de las dimensiones propuestas, en particular un campo de conocimiento que definen como propio, su formación especializada, escolarizada y certificada desde principios del siglo XX, así como trabajos de tiempo completo y remunerado. Son quienes han podido cumplir muchas de las demandas laborales en el campo de la educación que rebasan la docencia: la capacitación para el trabajo, las asesorías técnicas, el diseño de planes de estudio, la elaboración de materiales, la evaluación. Algunos autores, consideran que no han consolidado una identidad profesional sólida (Ducoing y Rodríguez, 1990).

Conviene anticipar la eventual profesionalización de los múltiples licenciados en Ciencias de la educación y profesionales incipientes en muy diversas especialidades orientadas a la educación –innovación, gestión, administración, elaboración de materiales didácticos, evaluación– y cuyo desarrollo está dependiendo de la posibilidad de generar u ocupar los espacios de trabajo pertinentes. Cuentan para su profesionalización con programas de formación institucionalizada de educación superior y posgrado, que ha incidido fuertemente en el campo de la educación, como demostrarán los datos incluidos para el análisis correspondiente.

La primera dimensión que define a las profesiones en educación es sociopolítica

En el sexenio actual los gobiernos federal y estatales, los partidos políticos, el Congreso de la Unión –con la anuencia de diversas organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales– lograron acuerdos fundamentales sobre lo que se denomina la reforma estructural de la educación, o publicitariamente, el “nuevo modelo educativo”. Con base en los diferentes documentos que la sustentan: el Pacto por México, cambios al artículo tercero Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y en la síntesis

presentada en el documento definitivo del “nuevo modelo educativo” es posible identificar y precisar las exigencias actuales del tipo, formación y desempeño de los profesionales de la educación que requiere el país, según ese gran proyecto, y las contradicciones existentes en la posibilidad de satisfacerlas.⁵ Esos referentes se siguen ampliando en los acuerdos que establecen los planes y programas de estudio para la educación básica (*Diario Oficial*, 29/06/2017) y en el Plan y los Programas del Sistema Nacional de Evaluación.

Las necesidades sociales en materia de educación se definen entonces como:

- a) *Una educación prolongada, obligatoria, de 15 grados*, para toda la población del país, que se ha estado configurando desde 1993 y que nos orienta al papel fundamental de diferentes profesiones docentes que conocemos bien: profesor de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, de quienes se espera una integración secuencial de su docencia, desde el preescolar hasta la media superior; aunque en los hechos, cada una de estas profesiones docentes ha tenido un desarrollo histórico diferente y algunas tienen deficiencias fundamentales en su consolidación, según las dimensiones propuestas: pensemos en los profesores de asignatura de la secundaria y la preparatoria para muchos de los cuales la identidad profesional es diferente (de químico, ingeniero, contador, filósofo, administrador, abogado) y cuyas condiciones de trabajo obstaculizan la posibilidad de consolidar una identidad profesional docente.
- b) *Una educación de calidad*, concepto que ha sido definido como un derecho fundamental pero cuyo significado permanece relativamente ambiguo en los diferentes documentos: el Pacto por México la definió simplemente como “mejorar el desempeño de los estudiantes mexicanos en las pruebas internacionales...”; el artículo tercero, fracción II, inciso d) Constitucional, como “el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”; el artículo 8, fracción IV de la Ley General de Educación como “la congruencia entre los objetivos, los resultados y los procedimientos dentro del sistema educativo, de conformidad con los criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”; el artículo 5, fracción III de la Ley del INEE asume la calidad educativa como “la cualidad de un sistema educativo que integra las

dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia”. Pero, en última instancia, se trata en buena medida de la “calidad del desempeño”, porque el indicador síntesis lo darán los *resultados en pruebas estandarizadas* nacionales e internacionales, tanto del aprendizaje de los alumnos, como del desempeño de los maestros.

- c) *Un planteamiento curricular “innovador”*, que articula consistentemente en el “nuevo” modelo educativo principios básicos (que tienen ya varias décadas) como aprender a aprender, la centralidad de los alumnos, la escuela como el centro de las políticas, el desarrollo de habilidades, aprendizajes clave, perfiles y logros esperados de manera casi lineal en una nueva educación básica obligatoria, a la que se une la media superior. Destaca la incorporación curricular de una educación socioemocional, la obligatoriedad del inglés, el lugar de las artes, la apertura a nuevos contenidos relevantes como educación financiera, robótica, programación, “emprendurismo”, impulso a proyectos de impacto social. Se trata, además, de un planteamiento curricular “incluyente y equitativo, para indígenas, migrantes, alumnos con capacidades diferentes, y con igualdad de género”.⁶ Todo lo anterior supone que esa consistencia curricular formal de la propuesta textual es posible en la práctica de las escuelas, pero de entrada plantea cuestiones muy serias sobre el tipo de conocimiento especializado que se espera de los profesionales de la educación, en particular de los docentes. Por ejemplo, ¿cada maestro deberá poder atender la enseñanza del inglés, la educación socioemocional, artística, la conducción de proyectos de impacto social en su grupo? ¿Se trata de conformar equipos de maestros que atiendan ciertas especialidades para todos los grupos? La propuesta permite anticipar, además, la exigencia de conocimientos profesionales más allá del conocimiento de los docentes y abre la necesidad de otros profesionales en temas educativos: diseño curricular, elaboración de materiales, investigación educativa.
- d) *Una nueva concepción sobre la formación y el desarrollo profesional de los docentes* que se analiza más adelante con mayor detalle porque se liga con otra de las dimensiones fundamentales de la profesión y marca pautas y exigencias. Destacan nuevas formas de certificar el conocimiento profesional para el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros en el servicio docente con base en evaluaciones

y concursos, y diferentes propuestas sobre la formación continua: el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica (SATE) (que refiere nuevas funciones de los supervisores y nuevas figuras profesionales, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y el tutor de los maestros de nuevo ingreso. Lo anterior extiende la exigencia de formación profesional a los formadores de los formadores tanto directos como a distancia. Resalta la nueva Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, dependiente de la SEP y los perfiles y funciones de su personal, así como el conocimiento que requiere una posible nueva figura profesional directamente relacionada con la gestión y promoción del personal docente.

- e) *Una nueva gobernanza del sistema educativo, que coloca la escuela al centro como comunidad con autonomía de gestión* (con importante asistencia, acompañamiento y supervisión técnico-pedagógica). Se refiere a nuevas funciones de los directores e incluso de los maestros y propone la colaboración entre diferentes ámbitos de gobierno, la relación de la autoridad con el magisterio (por cierto, única referencia a la organización gremial y sindical de los maestros en el nuevo modelo), la participación del poder Legislativo y de las familias (con previsiones de educar a los padres para que apoyen en los logros educativos de sus hijos⁷). Establece el Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE), que propicia la participación de las organizaciones de la sociedad civil de la academia y del sector productivo en una nueva administración del sistema educativo.
- f) *El papel predominante del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, como organismo constitucional con una autonomía ampliada y cuyas funciones y atribuciones son coordinar del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, evaluar el Sistema Educativo Nacional, emitir directrices tendentes a mejorar la calidad educativa y su equidad, así como los lineamientos para todas las evaluaciones de ingreso y promoción de todos los docentes y directivos de la educación obligatoria, lo colocan como la espina dorsal de la reforma. Aquí aparece otra gran exigencia de profesionales, en este caso de la evaluación educativa y otra gran exigencia de conocimiento profesional: de quienes elaboran lineamientos y criterios técnicos, definen perfiles, parámetros, indicadores, métodos e instrumentos de evaluación; los prueban, los analizan, los validan, los evalúan.⁸

La segunda dimensión refiere a la naturaleza del conocimiento especializado

Esta dimensión alude a un campo específico, sistemático, relevante, eficiente, fructífero y de alto nivel de conocimiento, con base en el cual se desarrollen los diferentes trabajos profesionales que se anticipan en el apartado anterior. En términos generales, el campo de la educación es “vago” y “quisquilloso” como lo caracterizó Phillips (2015), se trata además de un conocimiento que se ha venido construyendo de manera multidisciplinaria, abierto a la diversidad de disciplinas, enfoques y fundamentos conceptuales, heterogéneo, diverso, asimétrico, muy matizado por consideraciones ideológicas y muy contaminado por el conocimiento directo que todos dicen tener sobre la educación (Rodríguez *et al.*, citados por De Ibarrola, 2015).

Aprovechando –con libertad de interpretación– la propuesta del doctor Phillips,⁹ se analizan cuatro universos de conocimiento entre los que deberán integrarse y completarse los conocimientos que tendrán que dominar los profesionales de la educación (¿en lo individual? ¿en equipos?) y que valen para los múltiples perfiles que se han explicitado en los últimos años. Distingue el doctor Phillips:

- a) *Los marcos teóricos de referencia.* Refiere este universo al avance internacional del conocimiento sistemático sobre la educación: *pedagogía, didáctica o didácticas; teorías del aprendizaje, de la enseñanza, de la evaluación y calificación de los conocimientos logrados; las ciencias de la educación y otras disciplinas que se han enfocado en el estudio de la educación como filosofía, sociología, psicología, historia, economía, administración* y que nutren con diferentes articulaciones y énfasis, mediante debates, hallazgos y consenso a las diversas profesiones del campo. Cabe señalar, sin embargo, que en estas disciplinas son evidentes las discrepancias y las oposiciones entre corrientes teóricas y, apenas incipientes, las construcciones interdisciplinarias. ¿En qué conocimiento profesional se basará, por ejemplo, la educación socioemocional?, ¿psicológico, neurológico, pedagógico, antropológico?
- b) *El contexto social discordante.* Este es el universo de “la realidad” de alumnos y padres de familia; de sus condiciones de vida, intereses y expectativas sobre la educación; de las condiciones de vida, formación profesional y condiciones de trabajo de los maestros; de los intereses y argumentaciones de los elaboradores de políticas, en cuyo

trasfondo siempre es posible identificar los contextos históricos, políticos, culturales, socioeconómicos. Es tal vez el universo del conocimiento necesario para los profesionales de la educación *más visible y palpable, en términos de la vivencia personal y el enfrentamiento profesional directo con las desigualdades socioeconómicas, étnicas, culturales, de género del país y con esa asimetría en las decisiones sobre el trabajo profesional y su contenido, las tensiones entre el diseño curricular y las exigencias de la enseñanza de los alumnos concretos*. Están documentadas plenamente por la investigación educativa, por ejemplo, las correlaciones entre las desigualdades sociales y las educativas; ha sido más difícil identificar los mecanismos educativos que operan en la reproducción de esas desigualdades (en particular a la escala de la escuela o del salón de clase), pero muy escasamente se han trabajado las formas posibles mediante las cuales la educación, en particular la escolar, puede superar esas desigualdades. Al respecto hay un gran debate en estos momentos entre quienes documentan con sus investigaciones la persistente y perenne presencia de las desigualdades sociales y su expresión en las desigualdades educativas y quienes insisten –desde los discursos educativos o con su actividad cotidiana, sus expectativas y sus prácticas– que la educación hace la diferencia.¹⁰

- c) *Los conocimientos sustantivos*. Este universo “aloja los productos” (Phillips, 2015:181) que se van generando a partir de la confrontación entre los dos anteriores, la construcción específica de este *universo de conocimientos* resulta la tarea más importante para la implementación, reformulación o reestructuración de la reforma, que se vivirá en diferentes niveles de la gestión educativa pero, más importante, en cada plantel (Ezpeleta, 2004). Es cada vez más clara la conciencia de la generación de conocimiento profesional nuevo, pertinente, eficaz a partir de la práctica cotidiana del ejercicio profesional, de los docentes y directivos en particular. Sin embargo, en el caso de la educación mexicana, son pocos los procedimientos colegiados que se aprovechan para su recuperación. La investigación educativa ha desempeñado un papel predominante pero claramente insuficiente en este campo: desde las estrategias didácticas específicas, hasta la recuperación de las buenas prácticas de enseñanza y de gestión (Zorrilla, 2005). Las condiciones cotidianas del trabajo docente y las estrategias dominantes de capacitación que se han implementado se oponen a esa posibilidad de recuperar los conocimientos sustantivos que pueden generar los maestros.¹¹

d) *La infraestructura profesional.* En este caso en particular, resalta la importancia de conocer el contexto institucional del sistema educativo nacional, de los mecanismos de gestión y administración y de sus repercusiones, tensiones y especificidades ante la administración local y la del propio centro educativo. El tema de la autonomía de gestión para las escuelas exige un conocimiento amplio de este universo, y en particular una capacidad de juicio muy diferente sobre las decisiones que ahora corresponden a directivos y maestros frente a un pasado rígidamente regulado. Un ejemplo son los procedimientos de asignación de presupuestos o de apoyos para las escuelas al cien, escuelas de calidad, escuelas de tiempo completo. El conocimiento sustantivo y los marcos teóricos están seriamente delimitados por rasgos de la organización y gestión del sistema educativo: los tiempos, los recursos, los materiales, las exigencias de evaluación y de certificación. Pero esta infraestructura profesional también se caracteriza por la ausencia de criterios y mecanismos para la discusión, validación y certificación de los conocimientos generados por las prácticas de los maestros.

La tercera dimensión refiere a la formación especializada, sistemática y certificada de los profesionales de la educación

La formación inicial. Al referirnos a esta tercera dimensión no se pretende analizar los contenidos puntuales que se han privilegiado en los planes y programas de formación de los diferentes profesionales de la educación, una formación tan especializada que ya se localiza en el nivel superior y el posgrado del sistema educativo nacional. Pero es importante un acercamiento a lo que dicen los cambios históricos en estos programas y las estadísticas actuales al respecto y, en particular, hacer énfasis en los nuevos mecanismos y actores que avalan y certifican cuál es el conocimiento que requiere el desempeño de las profesiones educativas, en particular la docente.

Vale la pena advertir, en primer término, que las políticas y programas para la formación de los profesionales necesarios siempre han estado rezagados, insuficientes, desfasados. Hay muchos ejemplos que sostienen esta afirmación: sin ir más lejos, es pertinente recordar el elevado porcentaje de maestros que tuvieron que ser capacitados y más bien certificados por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1945); los que tuvieron que ser nivelados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a partir de 1984; los que tuvieron que ser certificados por el Centro Nacional de

Evaluación de la Educación Superior como maestros de preescolar a partir de 2002; los que ahora se preparan y certifican como evaluadores; la infinidad de maestros de asignatura de la educación media y superior, sin preparación pedagógica suficiente, los maestros voluntarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la escasez de maestros interculturales bilingües o de inglés, ahora que esta lengua es obligatoria, la falta de preparación de los tutores o de especificidad de los Asesores Técnico Pedagógicos. La tabla 1 concentra las estadísticas actuales sobre la formación de los profesionales de la educación.

TABLA 1
La formación de profesionales en educación (2014-2015)

	Número de instituciones (incluye campus)	Número de programas (incluye programas con el mismo nombre)	Matrícula en formación docente	Matrícula en otras carreras en educación	Matrícula Total	% sobre matrícula total en el nivel	% gestión privada	Egresados
Licenciaturas universitarias y tecnológicas	716	841	20 948	76 236	97 184	3.5	82.50	25 901
UPN (208 subsedes)	76	175	20 859	37 183	58 042	1.6	0	14 096
Normales	414	1 098	121 342		121 342	3.4	20.90	31 518
Total licenciatura	1 206	2 114	162 149 (59%)	113 419 (49%)	276 568			71 515
Posgrado								
Especialidad	86	107			2 104	4	59.80	1 511
Maestría	691	1 008			64 378	28.90	68.20	24 728
Doctorado	199	250			10 562	27	87	3 068
Total posgrado	976	1 365			77 044			
Total	2 182	3 442			353 612		159 210	100 822

Nota: Los porcentajes refieren a la proporción de la matrícula que se orienta a la formación docente en cada tipo de institución frente a la formación para otras profesiones en el campo de la educación.

Fuente: INEE (2015a), ANUIES (2016).

Los datos permiten concluir lo siguiente:

- Existe una gran cantidad de instituciones: normales, UPN, universidades e Institutos de educación superior, públicos y en particular privados (2 182), y de programas de formación inicial en el nivel superior y en el posgrado (3 442).
- En el nivel de licenciatura, 59% de la matrícula se orienta a la formación para la docencia y 41% a la formación para otras carreras/profesiones en el campo de la educación, pero estos datos están condicionados por las normales y la UPN.
- En las licenciaturas universitarias la orientación de la formación es al revés: 22% a la docencia, contra 78% a otras áreas de actividades educativas.
- En el caso de las licenciaturas universitarias el peso de la gestión privada alcanza a poco más de 80% de la matrícula. No así en el caso de la UPN, que es pública en su totalidad, ni en el de las normales, en las que la gestión privada ha ido disminuyendo notablemente (20.9%) a medida que se incrementa la oferta universitaria privada.
- Más de 50% de los programas de posgrado, pero en especial el 87% de los programas de doctorado en educación, obedecen a una gestión eminentemente privada, lo que expresa una oferta atomizada de este nivel de formación, al gusto del consumidor, en concordancia con las perspectivas, posibilidades y recursos de las instituciones particulares, pero más importante, sin regulación de su calidad.
- Frente al elevadísimo número de programas de posgrado en educación, 976 en la fecha señalada, destaca el reducido número de programas en el padrón de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
- Finalmente, se aprecia un elevado número de egresados anuales, cuya formación específica sería necesario contrastar no solo con las necesidades planteadas por la reforma sino con las posibilidades de un mercado de trabajo cuya mayor demanda efectiva hasta ahora se centra en la docencia.

Las escuelas normales son las que ofrecen licenciaturas orientadas eminentemente a la docencia en educación preescolar, primaria, secundaria, con distintas especialidades: español, telesecundaria, matemáticas, inglés,

educación, formación cívica y ética, especial, física, intercultural bilingüe, para preescolar y primaria, artística, inicial en docencia tecnológica. La UPN ofrece formación en dos grandes campos: los propios de la docencia y los relacionados con profesiones para otro tipo de funciones en la educación como sociología, administración. Por su parte, las licenciaturas universitarias se han centrado en la pedagogía y las “ciencias de la educación”, cada una de ellas con especificidades propias y contenidos muy variados, como se desprende de los títulos de las licenciaturas: tecnología educativa, ciencias de la educación, intervención educativa, desarrollo y cuidado infantil, puericultura, uso de las TIC en el diseño de materiales (o en la enseñanza misma), didácticas varias, pedagogía, diseño curricular, administración, antropología, psicología, sociología. Las pocas investigaciones al respecto permiten suponer que se trata de programas de licenciatura moldeados según el interés de cada institución, su propia visión de las necesidades en materia de profesionales de la educación y la demanda estudiantil que tendrá su oferta de formación, en función del mercado de trabajo que prevén que, por lo general, se presenta de manera muy irreal (De Ibarrola, Sañudo, Moreno Bayardo y Barrera Bustillos, 2012).

La matrícula de posgrado en educación, con excepción de las especialidades, constituye ahora la segunda más numerosa entre el total de estudiantes de maestría y de doctorado del país, solo superada por la matrícula en las ciencias sociales. Este crecimiento se puede calificar como “explosivo y reactivo”, detonado por la exigencia de certificados escolares en particular para los profesores de educación media y superior, aunque también como parte de la superación que se espera entre los maestros de educación básica como criterio de evaluación para las promociones. Podría parecer una digresión, pero frente a este panorama de formación de los profesionales en educación, conviene recordar que el artículo Tercero, fracción III, señala que el Ejecutivo federal determinará los planes y programas de la educación preescolar, primaria, secundaria y *normal*. Es entonces el Ejecutivo federal (la SEP) quien define y certifica el conocimiento profesional necesario para una de las profesiones más consolidadas en el campo de la educación, la de profesor de educación básica. Sin embargo, este control del Estado no parece aplicarse a las licenciaturas en docencia que imparten otras instituciones educativas, la propia UPN y la gran cantidad de instituciones, en particular de régimen privado que han participado en una explosiva oferta de oportunidades de formación en este campo.

El cambio fundamental en lo referente a esta dimensión de la consolidación de una profesión refiere a la autoridad que certifica y avala cuál es el conocimiento necesario para ejercerla. En el caso de *la docencia y la gestión escolar: profesores de educación básica y de media superior, directores, subdirectores y asesores técnicos pedagógicos*, la Ley del Servicio Profesional Docente indica que el conocimiento profesional necesario será el avalado por los concursos de ingreso y las pruebas posteriores de desempeño y promoción, en cuyas convocatorias y contenido se define el perfil profesional y de conocimiento “idóneos” que deberán cumplir los profesores del país. Queda por ver si el INEE ampliará sus facultades para precisar los conocimientos en otros campos del desempeño profesional que requiere la gestión y administración del sistema a nivel federal, estatal, aunque ciertamente se ha empezado a ocupar en la profesionalización de las tareas de evaluación que le competen.

La cuarta dimensión es laboral

Los mercados de trabajo posibles para los profesionales de la educación no están muy diversificados. *El Sistema Educativo Nacional es el espacio laboral propio para todas estas profesiones, aunque* potencialmente hay muchas posibilidades: incluyendo nuevos emprendimientos y yacimientos de empleo que diseñan egresados innovadores (Valdivieso, 2018).

El sistema educativo nacional constituye sin duda el “mercado de trabajo más grande” del país y opera con reglas relativamente unificadas en las relaciones y condiciones de trabajo que establece, por la protección al respecto del poderoso Sindicato de Trabajadores de la Educación (Arnaut, 1996; Loyo, 1992; Muñoz Armenta, 2004). Si pensamos en los niveles, las modalidades, las áreas disciplinarias e interdisciplinarias se trata de un mercado a la vez muy complejo que incluye diferentes espacios para el desarrollo de actividades laborales de docencia, investigación, difusión, vinculación, gestión. Datos disponibles reportan 1 millón 230 mil 734 personas para 2 millones 107 mil 771 plazas diversas (datos de 2011).¹² En 2014, de 883 mil 771 maestros registrados, 23.4% tiene dos y hasta cuatro posiciones docentes, mientras que 7.1% se desempeña en otras ocupaciones en el sector (INEGI/SEP, 2014). El descuido prolongado a la capacitación, formación y contratación de recursos humanos que requiere la administración y gestión del sistema, que se empieza a resolver con la creación del INEE, explica seguramente que este tipo de cargos hayan sido ocupados en las

entidades de la república, en buena medida, por los maestros normalistas (con base en la experiencia de gestión que aporta la dirigencia sindical), mientras que los altos cargos se decidan con arbitrariedad. La solución a esta problemática ha oscilado entre la federalización (para centralizar) o la descentralización (para descentralizar).

En una presentación reciente, el subsecretario de Educación Básica (Treviño, 2017) se refirió a la “deficiente arquitectura administrativa, tecnológica y presupuestal de la gestión” de los recursos humanos que conforman este espacio laboral y mencionó el ejemplo de 500 tipos de plazas y 8 mil rubros de ingresos salariales.

Son ejemplos de estas dificultades las contrataciones por horas (y la irregularidad de las horas asignadas), medio y tres cuartos de tiempo, tiempo completo, o las “contrataciones” de voluntarios como en el Conafe o el INEA; las condiciones materiales de muchas escuelas, las deficiencias tan grandes en los “equipos de trabajo” que no se logran conformar al modelo propuesto para cada centro escolar en cada nivel y modalidad;¹³ el elevado porcentaje de escuelas multigrado,¹⁴ problemática que se podría aplicar a las telesecundarias, los video- o tele bachilleratos; las distancias culturales entre la población indígena y los maestros que no hablan la lengua; el crecimiento notable de los centros de atención a la primera infancia y la falta de personal para atenderlos. Las condiciones de trabajo de los profesores de educación media y superior en el sector autónomo o en el privado están sujetas a otros requisitos; predominan los profesores de asignatura –promedio cercano a 70% de los contratos en estos espacios– y las muy reducidas posibilidades de realizar las otras funciones académicas propias del campo: la difusión, la investigación, la vinculación, la innovación... Las condiciones de trabajo en las escuelas privadas son prácticamente desconocidas, aunque la aguda desigualdad al interior de este segmento hace suponer que muchos maestros que trabajan en ellas prefieren el sector público como un espacio laboral más estable.

En el extremo opuesto es posible resaltar los pocos centros de excelencia públicos, y los más escasos privados, así como los muy reducidos espacios laborales para los profesores de tiempo completo en las universidades públicas. En principio es en esos espacios en los cuales es posible hacer investigación de alto nivel y formar maestros y doctores de calidad “internacional”. En estos centros se inició la política laboral de mejorar los ingresos a partir de dar estímulos contra evaluación de desempeño, cuya

influencia sobre la profesionalización de los académicos y de los investigadores ha sido ampliamente investigada (Cazés Menache, Didriksson, Gandarilla, Ibarra Colado y Porter Galetar (2007); UAM, 2012).

La formación continua

Parte fundamental del conocimiento profesional se logra mediante la formación continua, no solamente la superación que se lleva a cabo mediante estudios de posgrado, cada vez más frecuentes, como lo indican las estadísticas al respecto. Importa referirse en este apartado a esa formación *estrechamente relacionada con los espacios y las condiciones de trabajo* que durante mucho tiempo solo se expresó como “experiencia laboral”, y que se hace visible por la vía no solo de la capacitación intencional en los centros de trabajo sino por el aprendizaje “situado” (Lave y Wenger, 1991) en los mismos, o en las actividades formativas de las organizaciones profesionales: coloquios, simposios, congresos, proyectos conjuntos, redes, actividades todas que tienen que ver con quién y cómo define, determina y avala el conocimiento profesional.

La capacitación docente ha sido una responsabilidad del Estado, contraparte indispensable de la facultad exclusiva que tiene para definir los planes de estudio de la educación básica y normal y los cambios que generan las políticas educativas. Ha sido entendida también así cuando se escucha la queja frecuente y reiterada de los maestros al acusar que “No **nos han capacitado**”. El problema no es tanto esa afirmación, que es totalmente cierta, sino la relación de dependencia y subordinación que se establece en el desarrollo del conocimiento profesional, que debería caracterizarse por una mayor autonomía y por la exigencia de generar el conocimiento profesional sustantivo con base en esta última.

Los programas que se han propuesto –desde siempre– son innumerables: como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de la Alianza por la Calidad de la Educación o recientemente como integrante del nuevo modelo educativo. Se han diseñado ideando un “sistema nacional de formación, actualización y superación del magisterio” o sus nombres semejantes: “sistema nacional de formación continua y superación profesional”. Los cambios que se observan según las propuestas de estos sistemas consisten en haber pasado de la formación en “cascada” a la abrumadora y “torrencial” oferta de cursos a distancia para consumo individual.¹⁵

El nuevo modelo educativo (SEP, 2017) propuso tres grandes estrategias para la formación continua:

- 1) El acompañamiento de un tutor, durante dos años, para los maestros de nuevo ingreso.
- 2) La creación de un sistema de asistencia técnica a las escuelas, con el apoyo de una figura profesional revalorada: el Asesor Técnico Pedagógico. Ninguna de estas figuras laborales se ha podido implementar debidamente, tanto por el desconocimiento de sus funciones y del conocimiento que debe respaldarlas como por la imprecisión de sus condiciones laborales.

La ventaja de estas propuestas es que parecieran pronunciarse a favor de la trascendencia de las actividades colectivas de base y el papel de los colegios, las academias, los consejos técnicos, las redes de maestros. Sin embargo, las situaciones que propician este tipo de formación siguen enfrentando serios obstáculos: haber logrado la regularidad de un espacio temporal para el consejo técnico es sin duda una enorme ganancia, pero ha sido difícil y lento el aprendizaje para el mejor aprovechamiento de ese espacio, al que no acceden fácilmente los profesores de asignatura en las secundarias y bachilleratos.

- 3) El diagnóstico *ad hoc* de las necesidades de capacitación personal, tal y como se desprenden de los resultados de los exámenes de desempeño.

En el seminario que organizó el INEE recientemente (INEE, 2017) se plantearon los avances logrados al respecto. Destaca la abrumadora presencia de cursos a distancia y el muy dudable supuesto de que los cursos ofrecidos aseguran el aprendizaje de quienes los consultan.¹⁶

Sobre el valor del aprendizaje situado, conviene sin embargo preguntarse sobre cuáles y cómo son las situaciones de aprendizaje que ofrecen las condiciones de trabajo:

- Escuelas unitarias, bidocentes, incompletas, aisladas, en las que los “pares” que acompañan la formación son muy escasos.
- El tiempo de trabajo: regularidad o dispersión de los tiempos frente a grupo, dominado por el trabajo directo ante grupos de estudiantes, ya que las contrataciones definidas en función de la unidad “hora” casi siempre así lo imponen.

- La carga de los alumnos en secundaria y media superior, cuando se imparten varios grupos y diferentes asignaturas
- Muy difícil aceptación y trascendencia de actividades colectivas de base.

Cada vez se hace más visible la presencia de colegios, academias, redes de maestros y sus estrategias gremiales y profesionales de validación y renovación del conocimiento, sin embargo, parecen ser organismos cuyas actividades enfrentan innumerables obstáculos y muy escasos apoyos.

La quinta dimensión refiere a la organización profesional/ gremial

La organización profesional y gremial es fundamental en el desarrollo y evolución fructífera del campo de conocimiento, la protección de los espacios de trabajo y de los intereses de los profesionales.

Desde hace mucho tiempo los maestros de educación básica han creado organizaciones de corte fundamentalmente profesional –no sindical– como las academias de diferentes disciplinas, algunas sumamente interesantes que incluso han impulsado las reuniones entre profesores de distintos niveles del sistema escolar y cuentan con órganos propios de difusión. Un logro fundamental fue la formalización del consejo técnico escolar y finalmente la asignación al mismo de un tiempo y espacios razonables para su operación el último viernes de cada mes. Cada vez más se impulsan los cuerpos colegiados y los trabajos colaborativos.

La organización profesional refiere a una de las dimensiones principales de la consolidación profesional, pero es tal vez, en el caso de México, uno de los temas de mayor complejidad por el papel predominante y monopolizador de una organización sindical, con fuertes raíces históricas cuyo análisis rebasa las posibilidades de este artículo (Arnaut, 1996; Loyo, 1992; Muñoz Armenta, 2004; Sandoval, 1997). Como parte de la línea de argumentación elegida para este texto, resultaría necesario identificar el papel de esta organización en la *validación del conocimiento necesario para desempeñar la profesión*. Durante años la organización sindical tuvo una participación formalmente bilateral equitativa, plenamente justificada en la legislación laboral y en la educativa para la definición de la plaza y de los requisitos para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros (recuérdese el papel innovador que tuvo el Sindicato en la creación y

sucesivas revisiones de la carrera magisterial). En las nuevas leyes la participación del sindicato no se contempla; aunque no por ello ha dejado de tener una presencia definitoria en la implementación de las mismas y ha generado una profunda tensión en los debates sobre la evaluación de los maestros, al grado de adquirir cada vez mayor fuerza en la discusión sobre su abrogación.

Caben un par de tensiones sobre la organización profesional, no resueltas, sobre las cuales sería necesario profundizar:

Por un lado, la pobreza de recursos y de visibilidad de las organizaciones académicas colegiadas: las academias, las redes, los colegios frente al predominio y poderío de la organización sindical. Si bien las “consultas” a los maestros toman en cuenta a las primeras, las segundas son las que inciden efectivamente en la toma de decisiones (De Ibarrola, 2018).

Por contraparte, en el caso de las organizaciones profesionales, el predominio de criterios de exclusividad y privilegio, como el poderoso y muy restrictivo sistema nacional de investigadores que desconoce todo conocimiento que no se ajuste a sus rígidos criterios de generación y difusión (De Ibarrola, 2015).

Para concluir

Enfocar el estudio de las exigencias que plantea la reforma estructural de la educación a partir del concepto sociológico de profesión ofrece la posibilidad de integrar un análisis que incorpore cinco dimensiones necesarias para configurar las condiciones de formación y contextos de desempeño de los actores responsables de llevarla a cabo.

En función de la necesaria articulación de esas cinco dimensiones, las profesiones existentes en el campo de la educación se han desarrollado con diferentes grados de consolidación y serias tensiones entre las distintas dimensiones, algunas muy precarias, otras desvirtuadas. En el momento actual están sometidas a nuevas decisiones de política educativa que les plantean no solo exigencias novedosas y complicadas en cuanto a sus responsabilidades profesionales sino, además, alteraciones importantes en la manera como se han validado los rubros correspondientes a la formación, la calificación y el desarrollo profesionales.

La reforma estructural de la educación propuesta a partir de diciembre de 2012, y que fue posible incorporar en un tiempo récord en la legislación

nacional (De Ibarrola, 2018) enfrenta un desafío verdaderamente complejo para su implementación en lo referente al tipo y nivel de profesionalización que requieren los recursos humanos que en los hechos podrán –o no– ponerla en marcha. Detrás de cada uno de los planteamientos de la reforma es indispensable identificar el conocimiento profesional complejo, especializado y diverso necesario para llevarlo a cabo.

La reforma abre las puertas a varios tipos de profesionales de la educación, pero hay una importante ausencia de información sobre el tipo de formación que reciben para la docencia los egresados de la mayoría de las carreras afines y, por otra parte, no existen los espacios laborales que propicien el mejor desempeño de muchas de las funciones de apoyo a la gestión educativa (Cordero y Salmerón, 2017). Como columna vertebral del nuevo modelo educativo, oculta en cierta forma en el despliegue de publicidad que se ha hecho del mismo, está la Política Nacional de Evaluación y sus derivados: el Sistema Nacional de Evaluación, el Plan Nacional de Evaluación, los Programas de Mediano Plazo, que sin duda marcarán cambios importantes en los referentes puntuales que se irán estableciendo para el conocimiento y el desempeño profesionales. Cronológicamente lo que se ha logrado en los años transcurridos desde la reforma ha sido la evaluación –con cierto grado de estandarización– del desempeño de los docentes y directivos, cuyos resultados califican a los maestros hasta ahora como “idóneos o no idóneos”. Ciertamente es el referente clave de la impresionante cantidad de tensiones y oposiciones que ha generado la reforma.

La formación de profesionales de la educación enfrenta ahora un crecimiento y diversificación notorios; por un lado, orientado hacia muy diversas licenciaturas más allá de la docencia que había sido tradicionalmente la profesión mayoritaria, por otra parte bajo una importante intervención de la gestión privada, en particular en lo referente al posgrado, y finalmente delimitada por la intervención del INEE en la validación de los perfiles, criterios e indicadores de los conocimientos que la SEP determine necesarios para el desempeño profesional docente.

Las restricciones y condiciones del sector educativo público como el mayor espacio de trabajo presentan obstáculos a la construcción y asimilación del conocimiento sustantivo indispensable para el mejor desempeño profesional. El futuro de las profesiones en educación orienta a actividades

y campos muy diversos y especializados. Parece posible equiparar la evaluación con el factor x , la incógnita que supuestamente irá penetrando, modificando, reorientando a las profesiones de la educación en el mediano y largo plazos. El papel que juega en ello la organización sindical –dominada por intereses laborales y políticos, pero en los que no deja de estar presente la dimensión del conocimiento profesional– no debe aislarse de las otras dimensiones del análisis profesional. Los conocimientos profesionales (de los docentes y directivos y de los funcionarios y burócratas educativos) han sido calificados como insuficientes en particular en el caso de la docencia, muy poco definidos en el caso de muchos “perfiles profesionales necesarios”, ni siquiera mencionados en otros rubros.

El elevado número de egresados de los numerosos programas de formación enfrenta un espacio de trabajo ya estructurado, predominantemente orientado a la docencia, cuyo referente no son primordialmente las necesidades en materia de la educación que establece el artículo tercero Constitucional, sino una serie de normas y reglamentaciones cambiantes y un presupuesto deficitario. Sin embargo, es posible decir, como lo señala Teichler, que el país está ante una oferta inesperada de nuevas competencias en el campo de la educación, que deberán ser aprovechadas.

Hasta ahora, la construcción y consolidación de las estructuras necesarias para formar a los profesionales que deben apoyar las innovaciones propuestas por la reforma de 2013 se ha hecho de manera alrevesada: primero se evaluó a los docentes actuales, luego se hizo el modelo a seguir y todavía no se resuelven todas las propuestas de formación prometidas, tanto de formación inicial como continua. Todo este análisis debe considerarse en la validación y discusión de la reforma misma.

Notas

¹ Este artículo se deriva de trabajos previos en los que se ha venido profundizando sobre el tema desde 2012: De Ibarrola, Sañudo, Moreno Bayardo y Barrera (2012). De Ibarrola (2015, 2017, 2018).

² Google académico reporta 470 mil resultados a la consulta, las primeras referencias muy ligadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o por niveles educativos.

³ En el caso de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) el término

es literal: ni siquiera se supieron desempacar enormes equipos de trabajo agrícola. En un caso positivo, desempacar el equipo exigió trabajo conjunto de varios meses con los diseñadores y varios años de capacitación para su uso educativo (De Ibarrola, 1994).

⁴ El 15 de mayo de 2008 el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación; el eje *Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas*

buscó que las autoridades del sistema educativo, directivos de centros escolares y profesores fueran seleccionados adecuadamente, por lo que se estipuló que el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y vacantes fuera vía concurso nacional público de oposición, convocado y dictaminado de manera independiente (Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Alianza por la calidad de la educación, México, mayo, 2008).

⁵ Las razones por las cuales esta propuesta educativa se constituye en el proyecto dominante en el país se analizan en un trabajo previo. Sin duda hay otros proyectos divergentes e incluso radicalmente opuestos, aunque sin la misma fuerza o capacidad de articular todos los elementos que requiere la operación de un sistema tan complejo como es el escolar. No es posible, en esta ocasión, debatir sobre los diferentes proyectos en tensión (De Ibarrola, 2018).

⁶ Resulta abrumadora la definición sobre lo que aprende un egresado de la educación obligatoria, según el Acuerdo que informa sobre los planes y programas de estudio. “Enfoque competencial, resiliencia, innovación, sostenibilidad, conocimientos, disciplina, interdisciplina, práctica, habilidades, habilidades cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales, físicas y prácticas, actitudes y valores, adaptabilidad, flexibilidad, agilidad, mente abierta, curiosidad, mentalidad global, esperanza, honestidad, confianza en sí mismo, sostenibilidad ecológica, justicia, integridad, igualdad, equidad”, Acuerdo número 07/06/17, *Diario Oficial* de la federación.

⁷ Sin duda refiere a una antigua aspiración de los maestros contar con “escuelas para padres”, a quienes los maestros hacen responsables en buena medida del mal rendimiento escolar de los alumnos.

⁸ En su programa de mediano plazo, el INEE incorpora proyectos de evaluación y mejora educativa de seis categorías fundamentales del sistema educativo nacional (SEN): logro educativo de los estudiantes; docentes, directivos, supervisores y ATP, currículo, materiales y métodos educativos; organización escolar y

gestión del aprendizaje; condiciones de la oferta educativa, y políticas, programas y sistemas de información (INEE, 2017).

⁹ La propuesta se aprovechó en el texto De Ibarrola, Sañudo, Moreno Bayardo y Barrera (2012). Sin embargo en lo personal he seguido ampliando la interpretación y uso analítico de la misma.

¹⁰ Al respecto se pueden consultar los estados de conocimiento decenales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.

¹¹ Una estrategia que resulta sumamente eficiente e innovadora al respecto es la que se podría denominar “narrativa calificada”, dialogada y debatida en red. Ejemplo de la misma se encuentran en las publicaciones de Enrique Pieck (2012) y Pieck y Vicente (2017) sobre los Centros e Institutos de Formación para el Trabajo y los diálogos impulsados por Norma Georgina Gutiérrez (2012) sobre Redes y producción de conocimiento, cultura y aprendizaje.

¹² Comunicado 083. La SEP publica la información sobre el gasto en servicios personales con cargo al Fondo de Aportaciones para la educación Básica y Normal (FAEB) y el Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA), julio 8, 2011. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0830711>, (consultado 20 de octubre de 2017).

¹³ Se sugiere revisar el modelo propuesto para las secundarias técnicas que incluye director, subdirector académico, trabajadora social (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).

¹⁴ 43.8% de las escuelas primarias del país atienden a 9% de la matrícula (INEE, 2017:21)

¹⁵ Aunque se reportan acercamientos a los mismos por parte de equipos de profesores, que aprovechan la interacción con sus pares.

¹⁶ La Secretaría de Educación Pública contabilizó 826 mil 237 profesores inscritos en los cursos de capacitación en línea para el Nuevo Modelo Educativo y la Implementación de los Planes y Programas de Estudio, que entrarán en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. Disponible en: <https://profelandia.com/inscritos-mas-de-800-mil-docentes-en-cursos-de-capacitacion-en-linea-sep/> (consultado 25 de abril de 2018).

Referencias

- ANUIES (2016). *Anuario Educación Superior-Licenciatura, 2014- 2015*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Maestros de educación primaria en México, 1887-1993*, Ciudad de México: CIDE.
- Cazés Menache, D.; Didriksson, A.; Gandarilla, J.; Ibarra Colado, E. y Porter Galetar, L. (coords.) (2007). *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Cordero-Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A. M. (2017). “El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VIII, núm. 23, pp. 3-24,
- Chavoya Peña, M. L. (1995). *Poder sindical en Jalisco.: la sección 47 del SNTE*, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, Ciudad de México: Cinvestav/Instituto Luis Mora/Miguel Angel Porrúa/Flacso.
- De Ibarrola, M. (2015). “La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales y actores institucionales”, en De Ibarrola, M. y Anderson, L. (eds.) *La formación de nuevos Investigadores educativos. Diálogos y debates*, colección Biblioteca de educación superior, Ciudad de México: ANUIES-Dirección de producción editorial, pp. 67-102.
- De Ibarrola, M. (2017). “El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa”, trabajo presentado en el Simposio Tendencias de investigación e innovación en materia de evaluación educativa y su contribución a la mejora de la educación, Ciudad de México: INEE/OEI.
- De Ibarrola, M. (2018). “La evaluación de los profesores de educación básica. Tensiones políticas y oposiciones radicales”, en De Ibarrola, María (coord.) *Temas Clave en la Evaluación de la educación básica: diálogos y debates*, Ciudad de México: FCE/ INEE, pp. 215-250,
- De Ibarrola, M. y Bazán, J. (1992). “La construcción institucional del currículum en la historia del CCH”, en *Cuadernillo del CCH 6*, Ciudad de México: CCH, pp. 9-16.
- De Ibarrola, M.; Silva, G. y Castelán, A. (1994). *Quiénes son nuestros profesores*, Ciudad de México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- De Ibarrola, M.; Sañudo, L. E.; Moreno Bayardo, M. G. y Barrera, M. E. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México necesita*, Ciudad de México, DIE/FE-UADY/Red de Posgrados en Educación/DEE-UdeG.
- De Ibarrola, M.; Remedi, E. y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*, Ciudad de México: INEE/ Cinvestav.
- Ducoing, P. y Rodríguez, A. (comp.) (1990). *Formación de profesionales de la educación*, Ciudad de México: UNESCO/UNAM/ANUIES.

- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, pp. 403-424.
- Gil-Antón, M.; Padilla-Gonzalez, E. y Galaz-Fontes J. (2016). "The Mexican Academic profession between centuries. Who are the actors?", en Galaz-Fontes, Arimoto, A. Teichler, U. y Brennan, J. (eds.) *Biographies and careers throughout academic life*, serie The Changing Academy-The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol. 16, Springer.
- Grediaga, R. (2006). "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 2. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/GrediagaPoliticashaciaAcademicos.htm#> (consultado 15 de abril 2018).
- Gutiérrez Serrano, N. G.(coord.) (2012). *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en México y el Cono Sur*, 2 vols., Ciudad de México: UNAM-CRIM/Díaz de Santos.
- Lave, J. y É. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- INEE (2015a). *Panorama educativo de México, 2015*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2015b). *Los docentes en México, Informe 2015*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2017). *Programa de mediano plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa*, Ciudad de México: INEE.
- INEGI/SEP (2014). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Resultados del CEMABE 2013*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía/Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://cemabe.inegi.org.mx/>
- Loyo, A. (1992). "De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros", en Luna, M. y Pozas, R., *Relaciones corporativas en un período de transición*, Ciudad de México: IIS-UNAM.
- Muñoz Armenta, A. (2004). *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el SNTE (1992-1998)*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Pacheco, M. T. y Díaz-Barriga. A. (coords.) (2009). *El posgrado en educación en México*, Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Phillips, D. C. (2015). "Pequeños indicios para grandes logros", en De Ibarrola, M. y Anderson, L. (eds.) *La formación de nuevos Investigadores educativos. Diálogos y debates*, colección Biblioteca de educación superior, Ciudad de México: ANUIES-Dirección de Producción Editorial.
- Pieck, E. (coord.) (2012). *En el camino... formación para el trabajo e inclusión ¿hacia dónde vamos?* Ciudad de México: UIA/ICAF.
- Pieck, E. y Vicente Díaz, M. R. (coords.) (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Ciudad de México: UIA/DGCFT/ICAT.
- Sandoval, E. (1997). *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*, serie Tesis DIE, 3, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.

- SEP (2011). Comunicado 083. La SEP publica la información sobre el gasto en servicios personales con cargo al FAEB y FAETA, julio 8, *Boletines 2011*, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0830711> (consultado: 20 de octubre de 2017).
- SEP (2017). *Nuevo modelo educativo*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339> (consultado: 26 de abril 2018).
- Teichler, U. (2015). “Educación y formación doctoral: una mirada por países y disciplinas”, en De Ibarrola, M. y Anderson, L. (eds.) *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*, colección Biblioteca de educación superior, Ciudad de México: ANUIES-Dirección de producción editorial, pp. 19-56
- Treviño, J. (2017). “Desafíos de la formación de docentes”, en seminario de reforma educativa: INEE, 2017. *La reforma educativa. Avances y Desafíos*, Ciudad de México, 13-25 de octubre.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2012). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Valdivieso, A. (2018). *Transiciones laborales de egresados universitarios: entre la tradición y la emergencia. El caso de las carreras de ciencias de la educación en la UASEH y la ULSAP*, tesis de doctorado, Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Zorrilla, M. (coord.) (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Texto recibido: 14 de junio de 2018
Dictaminado: 13 de septiembre 2018
Aceptado: 3 de octubre de 2018