

LOS ESTÁNDARES DE LA REFORMA EDUCATIVA: REFERENTES PARA LA CALIDAD O TECNOLOGÍAS PARA UNIFORMAR LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

JOSÉ LUIS ANZURES GARCÍA / LUIS HUERTA CHARLES / ALEJANDRA CASTILLO RODRÍGUEZ
 Universidad Pedagógica Nacional / Instituto de Pedagogía Crítica de Chihuahua / Zona Escolar 519 de
 Primarias Estatales de la Jefatura de Sector Laguna Dos Torreón

RESUMEN: El tema es los estándares de desempeño docente de la reforma educativa, que se instituyen en el sistema educativo a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010), para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas. El establecimiento de los estándares es parte central de la agenda legislativa, que contempla la aprobación de las Leyes secundarias propuestas por el ejecutivo.

El propósito de este trabajo es comprender el significado que construyen los docentes sobre los estándares educativos. Desde el ciclo escolar 2009-2010 hemos documentado diversas prácticas, percepciones y posiciones que expresan los docentes de primarias urbanas y de secundarias técnicas en el medio rural de la Región Lagunera de Coahuila.

Empleamos diversos recursos etnográficos, como registros en el diario de campo, entrevistas y análisis de videos. Nos cuestionamos ¿Qué

representan los estándares para los docentes? ¿Qué sentido cobran los estándares en la práctica? ¿Cómo construyen los maestros los trayectos de mejora a partir de los estándares de desempeño? ¿Cuáles son las posibilidades reales de mejora?

Nuestra intención es generar procesos de reflexión y acción a partir de la construcción de espacios para el intercambio de significados entre los profesores. Las recomendaciones internacionales están a punto de convertirse en ley, pero desde la perspectiva de la práctica consideramos que están configurando nuevas tecnologías de control para la instauración de una restructuración social de códigos que refuncionalizan el rol de los profesores.

PALABRAS CLAVE: Educación básica, estándares, evaluación, reforma educativa, organismos internacionales, calidad.

Introducción

El tema de los estándares se constituye como un asunto central en la agenda educativa de nuestro país; a partir de las recomendaciones de las instancias de financiamiento internacional que se expresan a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: “En el último examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, los estudiantes mexicanos volvieron a quedar en el último lugar de la OCDE”. (Gurría, 2010. P. 1).

Saxe-Fernández y Delgado-Ramos, (2001). Saxe-Fernández, (2002) han documentado ampliamente que la OCDE, el FMI, y el BM condicionan recursos a países en desarrollo a cambio de implantar las políticas que ellos consideran necesarias en esos países: “Se considera que la causa principal del retraso educativo son los profesores. Por ello una de las estrategias estelares diseñadas es la implementación de estándares sobre el desempeño de los maestros” (OCDE, 2010).

Lo que propone desde afuera la OEI (2010) y la OCDE (2010), lo asumen y lo implementan la SEP y el SNTE en la Alianza por la Calidad de la Educación a partir del ciclo 2008-2009. En nuestro país las políticas de estos organismos financieros cuentan con el respaldo de empresarios e intelectuales agrupados en asociaciones civiles como Mexicanos Primero (2010) y Empresarios por la Educación Básica (2010).

Bernstein (1996) señala que podemos hablar de un esfuerzo conjunto para la instauración de una restructuración social de códigos que refuncionalizan el rol de los profesores; controlando la creación y organización de significados específicos, así como las condiciones para su transmisión y recepción. En los primeros meses de 2013, los estándares se constituyen como uno de los elementos más importantes de la nueva legislación educativa propuesta por el gobierno mexicano y los partidos políticos.

Ya en el campo, documentamos diversos procesos sobre lo que sucede con los estándares en las aulas y registramos conversaciones educativas entre docentes de grupo de manera referenciada con los pares y los directivos respecto a su **desempeño** en el aula.

Cuando decimos referenciada; estamos hablando de los **referentes o estándares** para la educación básica que constituyen una propuesta para mejorar la calidad de la educación. Estos estándares fueron elaborado por encargo de la SEP, por tres instancias académicas: El Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE) trabajó los referentes o estándares de desempeño docente, son los que se abordan de manera principal en este reporte. Han sido formulados de acuerdo a cinco atributos básicos, que sean: claros, asequibles, articulados, pertinentes para la mejora y promotores de la reflexión colaborativa.

Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), A.C. diseñó los referentes o estándares curriculares. Y Heurística Educativa, S.C., los de gestión escolar. Las actividades de investigación fueron llevadas a cabo en Coahuila a partir de la formación de un equipo estatal de 13 interventores y un coordinador estatal; el cual brindó un acompañamiento a finales del ciclo escolar 2008-2009, y durante el ciclo escolar 2009-2010, a 19 escuelas (15 primarias y 4 secundarias).

En este contexto hemos podido construir una situación-problema; la relación entre los estándares educativos y la práctica docente **asumiéndola como una relación de poder** (Foucault, 1983), y focalizar en ésta los trayectos de mejora que diseñan los profesores de primaria. Por ello nos interesa discutir:

¿Qué representan los estándares para los docentes? ¿Qué sentido cobran los estándares en la práctica? ¿Cómo construyen los maestros los trayectos de mejora a partir de los estándares de desempeño? ¿Cuáles son las posibilidades reales de mejora? ¿Qué otras alternativas pueden desarrollarse para mejorar la calidad de la educación?

Documentando este proceso de instalación de estándares, hemos situado como **objetivos** de este trabajo los siguientes:

- Comprender el significado que construyen los docentes sobre los estándares educativos
- Analizar los trayectos de mejora que se construyen a partir del diálogo referenciado y
- Generar a partir del diálogo y la reflexión acciones sociales alternativas para la mejora de la calidad.

Contenido

Aproximación conceptual

Comencemos por cuestionar qué son los estándares y de manera particular que son los estándares de desempeño. Ferrer (2006) nos advierte que por razones ideológicas o por falta de información, la definición de estándares provoca cierta oposición a priori al interior de la comunidad educativa.

Para este autor diseñar estándares es una tarea política, ya que implica una selección muy rigurosa, y socialmente validada, del conjunto de conocimientos al que todos los niños tendrán el derecho irrenunciable de acceder, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia.

Achieve (1999) con un sentido coincidente, menciona que el asunto de los estándares es un asunto de equidad, y explica que desde hace tiempo, los formuladores de políticas, los educadores, los empresarios y el público en general perciben la inequidad del sistema al ver que algunos estudiantes aprenden a altos niveles, mientras que muchos otros no, advirtieron que esto era injusto porque privaba a millones de esas oportunidades que se supone precisamente que las escuelas públicas deberían ofrecer.

Linn (1997), destaca la importancia de los estándares sobre en el desempeño, en un contexto de reforma. Menciona que tienen como función principal comunicar las metas que se espera logren los sistemas escolares, escuelas, maestros y estudiantes. Proporcionando objetivos para la enseñanza y el aprendizaje, y dando forma al desempeño de educadores y estudiantes.

Nos dice que las evaluaciones unidas a incentivos y/o sanciones apropiadas sean externos o auto-dirigidos, pueden motivar a los estudiantes a aprender mejor, a los maestros a enseñar mejor y a las escuelas a ser más efectivas.

Nosotros vamos construyendo una aproximación desde otra perspectiva, desde la construcción de la racionalidad. Los estándares de desempeño docente de manera específica nos remiten a Marcuse, quien citado por Habermas (1986) debate el concepto de razón técnica y lo plantea como ideología. Sobre la técnica dice que es dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres: un dominio metódico, científico, calculado y calculante.

No es que los intereses y la cultura de la clase dominante se advengan a la técnica a posteriori y desde fuera, sino que entran ya en la construcción del mismo aparato técnico. La técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se establece lo que una sociedad y los intereses dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas.

En el contexto actual la dominación se perpetúa y amplía no sólo por medio de la tecnología, sino como tecnología; y ésta proporciona la gran legitimación a un poder político expansivo que se apropia de todos los ámbitos de la cultura, incluyendo el curriculum. En el campo educativo la tecnología proporciona también la gran racionalización de la falta de libertad de los maestros y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida. Pues esta ausencia de libertad no aparece, ni como irracional ni como política, sino más bien, como sometimiento a un aparato técnico que eleva la productividad del trabajo. La racionalidad tecnológica, en lugar de eliminarlo, respalda de ese modo la legalidad del dominio; y el horizonte instrumentalista de la razón se abre a una sociedad totalitaria de base racional.

No cabe duda que hablar sobre los estándares es entrar en un campo complejo, que por su interpretación desde diversas posiciones genera consensos y disensos. Preferimos construir el significado, en las escuelas, a partir de lo que se expresa en las prácticas de los maestros.

Metodología y trabajo de campo

Trabajamos en 19 escuelas en tres visitas intensivas durante los ciclos escolares 2008-2009, y durante el ciclo escolar 2009-2010. Para este estudio tomamos dos referencias, una escuela matutina de bajo nivel de logro académico ubicada en una colonia de nivel socioeconómico bajo, con una matrícula de menos de 100 alumnos y un personal docente que no se ha promovido en carrera magisterial, esta institución pertenece al sostenimiento estatal en la ciudad de Torreón, Coah.

La otra es una institución de alta demanda, ubicada en un sector muy poblado en donde existe una amplia oferta de escuelas, pero esta escuela realiza procesos de selección, dejando para las otras escuelas a los alumnos que no cumplen con su perfil de

aceptación. Los maestros están promoviéndose en carrera magisterial. Los resultados de esta institución en la prueba de ENLACE son muy aceptables, cuenta con una gran cantidad de programas de la SEP; entre los que destaca Escuelas de Tiempo Completo. Los datos que recogimos en estas escuelas se contrastaron con otros datos de las 19 escuelas de nuestra entidad, para contar con un análisis más amplio. En este ciclo escolar visitamos una escuela secundaria técnica, ubicada en el medio rural de la Comarca Lagunera de Coahuila y con bajo nivel de logro en ENLACE, nos interesaba tener una referencia actual sobre las propuestas de los estándares en la práctica.

Conclusiones y resultados: Algunas reflexiones acerca de lo que va sucediendo en las escuelas a partir de la instalación de los estándares

El proceso de instalación de los estándares en educación básica en el estado de Coahuila ha ido adquiriendo diversos sentidos y significados que tienen que ver con la especificidad de cada centro, con el nivel de logro de logro académico, con las formas de organización y con la naturaleza del desempeño de los maestros. Pero también con las percepciones iniciales y con la disposición individual de los profesores que se desprende de lo que significan para ellos estos referentes.

En términos generales la instalación de los estándares en nuestras escuelas nos ha permitido comprender y compartir que:

Los estándares se instalan y son aceptados con mayor disposición, cuando los maestros son informados de manera detallada sobre la naturaleza de sus finalidades, pero mejor aun cuando los instrumentan como referencias para la realización de su trabajo en las actividades de diseño, de instrumentación didáctica y de evaluación.

Para los docentes de escuelas con mejor nivel de logro, los estándares representan una oportunidad de contrastación para realizar procesos de planeación y de reorientación de la práctica; en estas escuelas los supervisores y asesores técnico pedagógicos participan en las actividades del proceso de instalación y en las sesiones de autoevaluación, heteroevaluación, y coevaluación. Apoyan también en las sesiones de conversación educativa. Y en la formulación de trayectos.

En una escuela de bajo desempeño la participación del personal de la supervisión escolar en estos procesos, generó en el personal docente la idea de que su escuela era *una escuela atendida*, de que su escuela “es tomada en cuenta”. “Vienen los de la UNAM, también nos visita usted de estándares y esto hace que vengan también la inspectora y las asesoras.”DC1a. Fase 02-09

Para algunos docentes de las escuelas de con bajo nivel de logro los estándares representan una carga: “¿No te parece que es una carga más de trabajo? porque con todo lo que tenemos de la reforma, lo de enlace y el trabajo diario, me parece muy difícil” DC ·3ª.Fase

Sin embargo en todos los casos cuando retiramos la intervención, en los tiempos que transcurren de una visita a otra, la dinámica que provocan los estándares se detiene, y nos espera: “Interventor: ¿Cuáles fueron las actividades que se realizaron entre una visita y otra? Director: La verdad no realizamos actividades de los estándares durante ese tiempo, porque no sabíamos que iban a venir.” DC 2ª. Fase 06-09

Es decir los estándares funcionan en las escuelas, a partir de la interpretación y sentido que les da el personal de las escuelas; si es acompañado como parte de un proyecto los usan, sino sigue prevaleciendo la práctica que realizan normalmente.

En este sentido, se puede apreciar que estos contrastes que se perciben están relacionados con la desigualdad en las condiciones de cada escuela, y por lo tanto puede asumirse que ponen en desventaja a las escuelas ubicadas en contexto marginados y a un porcentaje muy amplio de mexicanos en condiciones de pobreza que son atendidos en estas instituciones, sin atención, ni apoyo institucional.

De manera específica los estándares han provocado algunas situaciones en **los trayectos de mejora**. El trabajo de campo nos ha permitido apreciar que:

Los trayectos de mejora permiten la comunicación entre los docentes y la discusión de temas relativos a la planeación.

Dayana (Autoevaluada): Yo platiqué con Tere y ella me dijo: Mira Dayana cuando ya estás planeando y ya tienes los estándares, te ubicas más. Y ella se apoya, ella casi su librito de estándares lo trae siempre. DC 3ª Fase 06-10.

En el caso de la escuela con nivel de aprovechamiento alto los estándares propiciaron la discusión generalizada con la participación del colectivo en un trabajo de colaboración en el que todos propusieron. Trayecto Mejora 02-10 I B.

En contraste la construcción del Trayecto de la escuela de bajo desempeño se realiza a partir de las críticas y del registro que la docente autoevaluada hace del mismo, pero las estrategias y los aspectos a mejorar se definen de manera individual. Trayecto Mejora 02-10 L U.

Con estas recomendaciones y con lo que yo misma percibí es posible que pueda mejorar mi práctica., y con ello puedo hacer un registro de los aspectos en los que me faltó para luego atenderlos y mejorar mi desempeño de acuerdo con estas recomendaciones que yo percibí son las de los estándares del instrumento. Guía de recuperación L U.13-02-09

Lo que va sucediendo en la reforma con los estándares nos muestra varias cosas importantes: primero que no pueden servir como dispositivos unificadores. Porque cada escuela tiene condiciones diferentes, una historia propia y sujetos particulares.

Segundo asunto fundamental; cuando los maestros aceptan los estándares como referentes de su trabajo, ya los aceptaron como una técnica, ya no cuestionan, ni reflexionan críticamente sobre su procedencia. Esta aceptación tácita los despoja del pensamiento crítico que posibilita la transformación de su práctica y los define como sujetos cooptados que operan con un desempeño condicionado.

Tercero, la práctica docente reducida al concepto técnico de **desempeño**, se disfraza de discursos demagógicos que sitúan como al maestro como el “protagonista principal” pero en realidad se trata de una tecnología que pretende homogenizar, más sutil, pero no menos arbitraria que los castigos. Un maestro nos dijo en una secundaria técnica rural:

Ahora sí, ya no nos dejan para donde hacernos. Yo pensaba esperarme para ver si podía dejarle horas a mi hija; pero con esto de la reforma yo creo que muchos nos vamos a jubilar. Esc. Sec.Tec.20-03-13

La discusión sobre los estándares supone el cuestionamiento de un esquema técnico y simple: los organismos internacionales hacen recomendaciones, el estado mexicano diseña políticas e implanta una reforma que pondera los estándares. Los maestros los asumen como referentes técnicos para la mejora. Se trata de la instauración de un régimen. Pero sin duda también se trata de la posibilidad de cuestionarlo desde la práctica.

Aguirre (2003) entrevista a McLaren, quien nos confronta diciendo, si hubiera un momento para asumir seriamente nuestro papel en el mundo de la política global, ese es ahora. Aquí el desarrollo de una conciencia crítica permite a los maestros teorizar y reflejar críticamente sobre sus experiencias sociales; también traducir el conocimiento crítico en activismo político y ético en favor de la educación.

La educación es un asunto público, por ello demanda la participación de la sociedad en su conjunto, no se trata de un campo exclusivo de los organismos internacionales, el gobierno y los partidos políticos

Referencias

Aguirre, L. C. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada).

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultado el día 22 del mes junio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>

Achieve. (1999) Estándares Altos: Dando a todos los estudiantes una oportunidad justa. PREAL.

Bernstein, B. (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Barcelona. El Roure Editorial, S.A.

Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas*. México. Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1 España, Editorial Popular.

Empresarios por la educación Básica. Consultado el día 22 del mes junio de 2011 <http://www.exeb.org.mx/>

Ferrer, G. (2006) Estándares en educación, implicancias para América Latina. PREAL.

Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. Trad. De Santiago Carassale y Angélica Vitale. Chicago. Chicago University.

Gurría, A. (2010) Conferencia Inaugural del Coloquio “Encuentro en México 2010: Construyendo Futuros”. 19 de Octubre de 2010, México DF, México

Habermas, Jürgen. (1986) Ciencia y técnica como «ideología» Traducido por Manuel Jiménez.

Redondo En: *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid Tecnos.

Linn R. L. y Herman. J. L. (1997) La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. (Reporte Técnico del Centro de Estudios sobre Evaluación (CSE) No. 426.) Los Ángeles. CRESST/ Universidad de California

Mexicanos Primero. (2010) Brechas Estado de la Educación en México. Noviembre de 2010. México. D.F. México.

OCDE, *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Consultado el día 22 del mes junio de 2011 en

http://www.oecd.org/document/4/0,3746,en_2649_39263231_41829700_1_1_1_1,00.html

Rockwell. E. (1996) La etnografía como conocimiento local. México. CISE/UNAM.

Rodríguez, G, et al. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

Saxe-Fernández, J. (2001). *Globalización, poder y educación pública*. **Economía y Sociedad**, enero – abril; p. 83-99. México, D.F.: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

Saxe-Fernández, J. y Delgado-Ramos, G. C. (2002). Banco Mundial y Desnacionalización Integral en México. Documento circulación interna del Programa de investigación “El mundo actual.” México, D.F.: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México.