



LA PERCEPCIÓN DE AUTORIDADES ESCOLARES RESPECTO DEL PROFESORADO DE EMS ANTE LAS REFORMAS DE 2008 Y 2013

Janet Reducindo Laredo

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Este trabajo expone la percepción de autoridades de Educación Media Superior del estado de Morelos, a cerca de los docentes del mismo tipo educativo, ante lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y de la Reforma de 2013. Forma parte de una investigación más amplia, de corte cualitativo, realizada como tesis de maestría con financiamiento del Conacyt. En esta se abordó la conciliación de la vida laboral y la privada en los docentes de EMS desde la mirada de expertos y autoridades escolares.

El texto que nos ocupa tiene un alcance exploratorio y descriptivo. Su objetivo es mostrar las percepciones de dichos informantes testigo sobre el comportamiento docente, en cuanto a las categorías: perfil académico, capacitación y evaluación prescriptas por las reformas.

Entre los hallazgos destacan las percepciones y posturas encontradas que los informantes toman, tanto hacia las políticas que atañen a los docentes que ellos dirigen, como hacia las posiciones que los propios docentes adoptan ante las normatividades.

Palabras clave: Educación Media Superior, reformas, docentes, autoridades escolares.

Introducción

Las políticas educativas para la EMS han venido superponiéndose a la par de los gabinetes políticos en el país. En este trabajo nos enfocamos en las dos políticas del siglo XXI con mayor alcance, hasta el momento. La primera fue la RIEMS que entró en vigor en agosto de 2008. Con ella, las condiciones para desempeñar la docencia sufrieron cambios que entrañaron preparación permanente y aumento de responsabilidades para los docentes. Pues el Enfoque Basado en Competencias determinó la nueva educación que se pretendía conseguir en los educandos y delineó al docente ideal para alcanzar los ideales.

La segunda fue la reforma de 2013 que convirtió a la EMS en parte de la educación obligatoria impartida por el estado mexicano. Este se propuso garantizar no solo la gratuidad sino la calidad en los servicios educativos. Para ello erige la evaluación como el mecanismo que regía a todos los factores concernientes a la educación, incluido el docente.

Pese a sus diferencias, el propósito de ambas reformas coincide en hacer concordar la educación media superior con los requerimientos del país y del mundo. Permanece la idea de elevar la calidad del tipo educativo y ésta fue asociada a la disposición de capacitación y evaluación de los docentes. Estas normatividades, inscritas en las reformas, han provocado distintas respuestas en los docentes. A continuación se mencionan los resultados de investigaciones realizadas con docentes mexicanos que han enfocado su atención en ello.

Algunos docentes en el estado de Puebla mostraron resistencia hacia el Enfoque Basado en Competencias (EBC) propuesto por la RIEMS, y a veces rechazo, porque éste dejaba de lado la perspectiva histórica del aprendizaje que los mismos docentes habían tenido (López-Figueroa, 2014). Aunque se observó incidencia de las condiciones laborales, pues cuando éstas eran más estables, los docentes intentaban efectivamente desarrollar las competencias, a diferencia de quienes se encontraban en condiciones menos favorables.

Para dicha política, el profesor ideal posee creatividad, compromiso, actualización y gusta de estar en formación permanente así como generar recursos didácticos. Docentes en Chiapas mostraron que sus expectativas apuntaban al mismo docente que buscaba la reforma. Configuraron un *habitus*, en el sentido de Bourdieu (1997), es decir, un conjunto de disposiciones que guiaban sus prácticas. En este, el cúmulo de demandas de la reforma y de los requerimientos sociales hacia los docentes, correspondían con las autoexigencias de los mismos. (Díaz y Pons, 2015).

Por su parte, en Morelos se encontró que la mayoría de los docentes estudiados en una investigación no tenía claridad acerca del EBC. Algunos de ellos no trabajaban bajo tal modelo por desconocimiento; pero tampoco se acercaban al anterior para no parecer renuentes a la reforma. Sin embargo, la autoridad educativa había dejado de impulsar, con la intensidad inicial, la capacitación, formación y certificación en educación por competencias del profesorado (Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015).

Un último trabajo, en Morelos, se centró en las representaciones sociales de profesores de un bachillerato tecnológico hacia la reforma. Encontró que, a 8 años de instituida la reforma, indistintamente el sexo, edad y antigüedad, la mayoría de los docentes fluctuaba entre las siguientes categorías: 1) confusión ante el desconocimiento; 2) la autosuficiencia, que priorizaba el dominio del conocimiento disciplinar sobre el manejo de las condiciones pedagógicas; 3) la obligación; 4) la resistencia; y 6) el rechazo para tomar cursos de preparación (Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca, 2017).

De acuerdo con la producción podríamos concluir que la RIEMS y los cambios implementados fueron objeto de percepciones en los docentes, quienes adoptaron posiciones diversas, desde el intento por satisfacer el desarrollo de competencias en sí mismos y en los estudiantes; apropiación de las exigencias impuestas por la reforma; resistencia; y hasta el rechazo abierto.

Estas investigaciones se dirigieron a los docentes y han revelado diversas posturas y acciones hacia la reforma. Sin embargo, no se ha contemplado a los mismos docentes desde la percepción de directivos. Como política emanada desde las autoridades nacionales, ésta y demás reformas, caen en la responsabilidad del director de plantel –así como la de los funcionarios del sistema educativo– para comunicarlas, animar a los docentes a participar, promover la colaboración en torno a los objetivos educativos, “entre otras muchas acciones para generar el cambio escolar y con ello mejorar la calidad educativa” (INEE, s/f). En ese tenor, es importante preguntarse ¿Cómo perciben los directores de plantel y funcionarios del sistema educativo, el comportamiento de los docentes ante las políticas educativas que impactan en la EMS?

La investigación pretende comprender el significado del fenómeno social, desde la óptica de las autoridades escolares.

Desarrollo

Para efectos de este trabajo, hemos considerado al grupo de directores y funcionarios como una cultura debido al puesto que ocupan, las funciones específicas que desempeñan en el cumplimiento de las políticas, la filosofía que los rige, entre otras características. Y, siguiendo a Weiss (2017)

Por consideración a la alteridad de las culturas en relación con la nuestra –también de la cultura escolar respecto de nuestra cultura académica– se promueve la interpretación de las conductas observables en términos de significación para las culturas observadas mismas, en lugar de imponerles categorías de nuestra cultura (p. 640).

La información empírica se obtuvo de tres informantes: un director de plantel, el coordinador de un subsistema escolarizado y un funcionario de la EMS estatal (el director coordina otro subsistema). Su elección obedeció a la “selección basada en criterios” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 94).

Para otorgar mayor libertad de expresión a los informantes se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo y otros, 2013, p. 163), con apoyo de una guía de temas. Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y codificadas en el programa Atlas.ti.

En la interpretación de datos nos acercamos a la etnografía, “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros [...]” (Guber, 2001, p.13).

Interesaba conocer las percepciones de los directivos respecto a las reformas y a las conductas que los docentes adoptan ante las reformas. Específicamente en cuanto al perfil académico, la capacitación y la evaluación. A continuación se presentan los resultados por categoría.

Percepción sobre el perfil académico

La mayoría de los docentes de este tipo educativo cuentan con una formación académica diferente a la docencia. Un primer aspecto que subrayan es la ausencia de competencias que permitan el proceso de enseñanza aprendizaje: “hay muchas de estas competencias que a los docentes les cuesta más trabajo que otras. Puede ser muy bueno en su disciplina, pero ya para aplicarlo o para bajarlo al conocimiento de los alumnos es más difícil” (E3).

Los directivos encuentran favorable que, como parte de la reforma, se exija formación académica en la asignatura a impartir. De ello se encarga la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). “Antes, un profesor podía tener una licenciatura en matemáticas y dar biología, porque había horas de biología y no había supervisión para que cubriera el perfil necesario, no sólo de dos materias, de tres, de cuatro materias, era un caos” (E2).

En el ciclo escolar 2013-2014 el INEE (2015b) captó 5.79% de profesores frente a grupo cuyo máximo grado de estudios era: técnico superior, normal, educación media superior o menos. Para resolverlo, se pretende elevar el grado de escolaridad del profesorado “ahora la ley nos está diciendo que, para poder dar clase en preparatoria, las condiciones van a cambiar y entonces tienes que tener el grado de maestría” (E4).

Sin embargo, la cualificación docente por sí misma no resuelve el problema de la enseñanza como apunta un director:

[...] aquí en la preparatoria tenemos [...] cuatro docentes que tienen el doctorado, y que tienen una edad como de 27 años, 26 años, o sea muy jóvenes, sin haber estado en el campo laboral de su área, porque no son docentes, son ingenieros, que tienen una especialización muy particular, y que han agarrado la vida de la docencia, por... pues por necesidad, prácticamente (E4).

En cuanto al examen de ingreso al servicio, que ha pretendido elegir a los docentes más aptos, los directivos señalan: “algunos han pasado el examen, y al mes renuncian. Se dan cuenta que no tenían la capacidad ni el interés de relacionarse con niños, con jóvenes. Es una tarea que reclama mucho más de habilidades sociales” (E2).

Lo mismo ha ocurrido con algunos directores:

todos los directores del CECYTE [Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos] han entrado por concurso. Dos renunciaron. No pudieron, se dieron cuenta que lo suyo no era la educación, cosa que les celebro, dejar el paso para otros (E2).

Desde la percepción de directivos las normativas acerca del perfil académico resuelven una en parte elevar la calidad educativa al asegurar que quienes forman parte del grupo de docentes o directivos poseen los conocimientos necesarios. Las renuncias, por otro lado, obedecen a la falta de capacidades exigidas por el trabajo. Pues por sí sola, la preparación académica no garantiza la calidad en el desempeño de docentes o directores.

Percepción sobre la capacitación docente

La RIEMS hace hincapié en la necesidad de formación constante de sus profesores mediante cursos, diplomados, especialidades, entre otros. Además, les son requeridos en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones. El tema es visto desde cómo llega la capacitación a los docentes y la actitud de éstos. Una de las posturas como autoridad de la EMS, señala que buscar la actualización corresponde al docente: “Es una obligación profesional y moral” (E2). En esta postura la función de la autoridad es apoyar. “son maneras institucionales también en bien de los profesores. También se le permite y se le apoya, se le paga más cuando se forma en otras instituciones [...]. La carrera docente nunca estuvo tan bien” (E2).

La otra postura asume que la capacitación docente corresponde a la autoridad.

Nosotros, como directores tenemos que, por humanidad, por derecho humano, hacer que tu propio proceso mejore, apoyándote con herramientas que puedan servirte para que puedas ser un buen maestro. Porque de nada sirve que yo te corra aquí, mal maestro, te vayas a otra prepa, siendo mal maestro, y entonces tú vas... el maestro va con estigma, como que es el mal maestro (E4).

La postura adoptada por las propias autoridades hacia la consecución de docentes más capacitados, indica simultáneamente formas de ejecutar las reformas en el grupo que dirigen: asumiendo o delegando las acciones.

Por otro lado, las autoridades perciben actitudes disímolas en el profesorado ante este requisito. Una de aceptación y otra de negación.

En cuanto a la primera, un director menciona: “la mitad dice, bueno, pues ya me inscribo, le echo ganas [...], les interesa mucho, porque les ayuda tanto para otros trabajos como para el trabajo que ellos están haciendo [...] dicen -yo quiero capacitación” (E3).

La aceptación de los docentes a la capacitación puede obedecer al reconocimiento.

yo creo que aquí sí se les reconoce a los maestros lo que son... lo que hacen, yo creo que eso los motiva a seguir, a seguir aquí en esta escuela, a plantearse retos, a seguir preparándose, ... no sé, es como un valor emocional un valor, más allá de lo material (E4).

El habitus al que refieren Díaz y Pons (2015), en que los docentes reconocen la formación permanente como primordial para su materia, podría explicar que algunos profesores se exijan a sí mismos parte de su tiempo para la preparación académica con el propósito de ser mejores docentes. Sea por motivación, o exigencia ex o intrínseca, tales docentes conforman la porción de los que aceptan realizar las actividades de formación continua.

La otra actitud es de negación, tanto de docentes como de autoridades educativas. Un director de subsistema señala:

hemos visto proyectos de capacitación, o bueno, de formación que son para los directores o para subdirectores, para los docentes [...], y tanto hay docentes que les interesa, participan, se ve que leen al respecto. Hay otros que van, y salen sólo por galletas, llegan, firman lista de asistencia y se van (E3).

Como autoridad de alto mando, el informante percibe que la negativa o simulación no es privativa de los docentes, sino que entre las mismas autoridades suelen darse casos semejantes.

En cuanto a la capacitación de los docentes, las autoridades difieren entre quién es responsable de que esta exigencia sea cumplida, si ellos mismos o los propios docentes; si con la capacitación se reconoce a los docentes o es su obligación. Se nota el desánimo de las autoridades cuando el profesorado desatiende los cursos preparados por ellos. En ese caso nos preguntamos si lo que falta es mayor apropiación como docentes para atender con seriedad la preparación que se brinda para mejorar su propio rendimiento.

De acuerdo con la política para elevar la calidad educativa, se requiere que solo los docentes más competentes ingresen o permanezcan en el servicio. De manera que se hizo presente un sistema de evaluación acarreado acciones y reacciones por parte de los docentes. Las autoridades tomaron postura respecto a las evaluaciones y al comportamiento docente.

Percepción sobre el sistema de evaluación

La LGSPD estableció la evaluación obligatoria del desempeño docente con una periodicidad de al menos una evaluación cada cuatro años, para obtener la permanencia en el servicio (DOF, 2013, art. 52).

La percepción de los expertos sobre las evaluaciones es de confianza, pues coadyuvan a obtener docentes idóneos en beneficio de la EMS, a diferencia de cuando no existía tal sistema.

[Anteriormente] tus posibilidades como profesional, de contratarte, tenía más que ver con tus relaciones que con tu capacidad. Ahora tú sabes, hay un camino legal que está íntimamente conectado con tus capacidades y

hay instituciones varias que vigilan que así sea, el INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] entre otros; hay ciudadanos que participan en el proceso de la evaluación para ver que se realicen (E2).

El informante confía en que, gracias a la evaluación, los docentes que resultan idóneos son los más capaces, a la vez que deja fuera los vicios que otrora se veían en el sistema educativo. Morelos cuenta con “cerca de 30% de profesores activos que ingresaron por ese medio [evaluación], no por favores, no por dádivas, no por paga de plazas, no por sujeción a un sindicato sino por sus propios méritos” (E2).

Otra postura toma en cuenta el sentir del docente que resulta no idóneo en la evaluación: “cuando un maestro sale no aprobado -o reprobado- es como si le pusieras un tache y mermas su... autoestima. Y entonces por eso tienen miedo, porque parece que van a ser señalados como el peor de todos los seres humanos” (E4).

Sin embargo, para los directivos la evaluación ayuda a los docentes aún cuando no sea aprobada, pues “de la evaluación deben surgir las áreas de oportunidad, y lo que deben de prepararse, y pueden tener la obligación de tomar de uno a cuatro cursos -en el semestre- que pueden ser de 20, 30 a 40 horas” (E2).

Díaz-Barriga externa en una entrevista que la evaluación tiene un trasfondo político y sostiene: “La intención ha sido siempre evaluar a los maestros para poder correrlos. Aunque formalmente se hable de la calidad de un buen docente, en realidad el tema central es que la evaluación habilita al gobierno para despedir profesores” (González, 2015, en sección ¿Qué está sucediendo en torno a la evaluación docente? ¿Cómo llegamos a este escenario?).

Ello provocó incertidumbre y temor en el profesorado, no obstante, un director aclara la verdadera gravedad para algunos casos: “los maestros del subsistema están temerosos a que si no lo pasas [el examen] entonces te puedan correr, [...] corridos están, porque nuestro subsistema nada más es por contratos [temporales]” (E4).

Aún así persisten, desde tal percepción, las ventajas de la evaluación y la convicción de ser evaluados para tener un parámetro en su desempeño, y ser el docente preparado tal como lo solicita la reforma.

tenemos que tener capacitación permanente... entonces, la Secretaría de Educación [Pública] nos ha metido en este carril, creo que los maestros y directivos que se han certificado tanto en PROFORDEMS [Programa de Formación Docente de Educación Media Superior] como en PROFORDIR [Programa de Formación de Directores], del Estado de Morelos, [...] vemos la importancia de también ser evaluados [...] con las mismas normas o las mismas formas, del estatal o federal, de tal suerte que pudiéramos tener también una radiografía de cómo andamos, o sea: la evaluación constructiva, [...] de mejora continua del docente, de la preparación del docente, y saber dónde estamos fallando y saber cómo podemos solucionar eso (E4).

Por su parte, algunos directivos observan respuesta positiva de sus profesores subordinados hacia la evaluación y explican que se debe a la juventud de los mismos:

nuestros profesores son los que dicen -ya queremos la evaluación porque ya queremos las plazas, ya queremos capacitación, ya queremos... Creo que al ser un subsistema tan joven tanto en creación como en las personas que lo componemos [ello hace] que se muevan las cosas, que se revolucionen en hacer los cambios. Entonces, resistencia no ha habido. Hay mucha motivación porque haya [evaluación] y porque ya llegue (E3).

Otra postura contempla la necesidad de adaptación al cambio que se requiere, por parte de los docentes, ante eventos como la evaluación u otros que trae consigo cualquier reforma.

Todo cambio implica, por supuesto, diferencias de acciones en las personas, también por el cambio que ellos vivieron. Pues [el o la docente] tendrá estrés, tendrá tensión, dependiendo también sus fortalezas. Dependiendo del carácter [de la persona], entonces sí se puede pensar que unas personas más que otras pudieran tener algunas distensiones en sus funciones laborales, [...] que pueden convertirse en expresores de cómo se construyen las nuevas políticas laborales ¿no? Pero es un periodo, el periodo de adaptabilidad (E2).

En esta postura se normaliza la evaluación y se argumenta la urgencia de un sistema de evaluación permanente en el profesorado, tal como sucede en otras actividades productivas, por ejemplo los vendedores de seguros “[...] toda la vida están en evaluaciones, así, entran al empleo y permanentemente año con año, cada tres, cuatro años [...] Es parte de la vida profesional, ¿sí? Es necesario” (E2).

Las políticas implementadas en el sistema educativo están modificando un orden que, acaso tras el periodo de “adaptabilidad” constituirá el nuevo orden.

Pero, ¿Qué tanto se obtiene tras la evaluación y resultados idóneos? Un informante señala el caso de decepción de una docente que obtuvo una plaza:

[...] cuando entró al sistema se da cuenta que no es lo mismo que le platicaban, porque se da cuenta de que es un sistema que te frena tus actividades, que no te permite proponer, que no te permite hacer cosas porque así está establecido (E4).

Coincidimos con Rueda cuando en una entrevista respecto de la evaluación a los docentes en el marco de la RIEMS afirmó que

La evaluación debe dar cuenta de lo compleja que es la docencia. Asimismo, debe reconocer la necesidad de invitar a la sociedad y clarificar cuál es el rol que se le asigna al docente. Al mismo tiempo, deben revisarse las condiciones particulares del profesor para cumplir ese rol. Mientras no se atiendan esas condiciones, los “profesores de excelencia” que queremos solo van a ocurrir en nuestra imaginación (González, 2015, sección ¿Es posible pensar en una evaluación que no se preste a fines políticos?).

Respecto del sistema de evaluación se muestra la percepción de las autoridades compartida. Por una lado de confianza y bondad al mostrar áreas de oportunidad en la preparación de los docentes. Por otro lado, las mismas autoridades ven con ojos de desconfianza a la misma evaluación por los resultados psicológicos latentes ante la reprobación.

Conclusiones

Pese a que, como tal, ambas reformas han quedado atrás, los resultados son importantes toda vez que permiten conocer la problemática docente desde una visión distinta y poco explorada: la de las autoridades escolares. Por el puesto que desempeñan en la institución que se propone elevar la calidad en los servicios de educación, aportan otra cara de la realidad que encaran las reformas en la escuela.

Hace falta dar cuenta, desde otras formas de investigación, de lo que directores y autoridades escolares viven al intentar cumplir con reformas que entrañan grandes retos para los docentes, estudiantes y padres de familia en los distintos subsistemas, contextos, y actitudes. Pues la reflexión de todo ello conlleva a planear estrategias realizables en la misma idea de elevar la calidad educativa.

Referencias

- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., y Pons Bonals, L. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 20, 167-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746008.pdf>
- Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca, C. D. (julio-octubre, 2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 11(24), 13-19. Recuperado de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/75/114>
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- INEE, (s/f). *La función directiva, su importancia y sus características*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/lafunciondirectiva/capitulo%201.pdf>
- López-Figueroa, M. (2014). *Enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1272/III_Mauricio_L%C3%B3pez_F.pdf?sequence=2
- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melau* 10(41). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_arttext&tlng=pt
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (73), 637-654