



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHIAPAS FRENTE A LA REFORMA  
EDUCATIVA DE 2013**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES**

**PRESENTA  
GLADIS MARGOTH PÉREZ GONZÁLEZ**

**DIRECTORA DE TESIS  
DRA. ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS**

**CO-DIRECTORA DE TESIS  
DRA. DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
OCTUBRE 2017**





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 19 de junio de 2017.

Oficio No. TDER/232/17.

C. GLADIS MARGOTH PEREZ GONZALEZ

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162018**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:**

**" Representaciones sociales de los docentes de educación primaria en Chiapas frente a la reforma educativa de 2013 "**.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR**

Director (a)



**DR. APOLINAR OLIVA VELAS**

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/AOV/mcmd\*

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de becario 306895.

Con amor y esperanza, por siempre:

*A mis abuelos (Q.e.p.d)*

*a mis padres, Hugo y Ada*

*a mi hija, Tania, mis nietos, Lucio y el que viene, a mi yerno, Raúl*

*a mis hermanos, Hugo, Dori y Chari*

*a mis sobrinos, Hugo, Gilberto, Daniel, Ada Luz, Ana Lucia, José Pablo, a mi  
sobrina-nieta, Mextli y y su mamá, Alejandra*

*a mis cuñados, Lolis, Gonzalo y Norberto*

*a todos los que de una u otra manera han tenido que ver en la realización de  
mis estudios en el Doctorado en Estudios Regionales, a donde quiera  
que se encuentren*

## AGRADECIMIENTOS

Con cariño y reconocimiento a las integrantes de mi comité tutorial, Dra. Elsa María Díaz Ordaz, directora; Dra. Dulce María Cabrera Hernández, co-directora; Dra. Leticia Pons Bonals, lectora. A todas gracias por su paciencia y disposición de compartir conmigo su tiempo y sus conocimientos, tanto en los seminarios como en los momentos más difíciles en el proceso de investigación. A la Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel y Dra. María Luisa Trejo Sirvent, por sus comentarios y sugerencias a mi trabajo de investigación. Al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes (Q.e.p.d), por su apoyo y sus palabras de aliento que llevo siempre en mi corazón. A todos los amigos y compañeros maestros de la CNTE, especialmente a los colaboradores en esta investigación. A toda mi familia, amigos y colegas, por la vida compartida en los distintos ámbitos de mi existencia. A Edrei compañera y amiga. A mis compañeros del DER. A mis maestros del doctorado muchas gracias. Al personal administrativo del DER.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Marco contextual.....</b>	<b>8</b>
1.1 La región histórica.....	9
1.2 La región geográfico-social y simbólica.....	22
1.3 Las reformas educativas.....	28
1.3.1 Reformas educativas en México.....	30
1.3.2 Reforma educativa de 2013 en México.....	31
<b>Capítulo 2. Perspectiva teórica.....</b>	<b>37</b>
2.1 Teoría de las representaciones sociales.....	37
2.2 Representaciones sociales, agentes y procesos en educación.....	42
2.3 Espacio social relacional como campo de diferenciación social.....	46
<b>Capítulo 3. Estrategia metodológica.....</b>	<b>50</b>
3.1. Propuesta plurimetodológica.....	52
3.2. Técnicas e instrumentos de investigación.....	53
3.3 La carta asociativa.....	57
3.4 La entrevista.....	67
3.5 El análisis de contenido.....	70
<b>Capítulo 4. Análisis de contenido de los discursos.....</b>	<b>76</b>
4.1 Análisis de los discursos de la parte oficial.....	78
4.1.1 Diario Oficial y Marco Normativo.....	80
4.1.2 Notas periodísticas.....	92
4.2 Análisis de los discursos de la CNTE.....	110
4.2.1 Resolutivos y boletines.....	110
4.2.2 Notas periodísticas de la parte opositora.....	112
4.3 Categorías y análisis de contenido.....	113
<b>Capítulo 5. Representaciones sociales de los docentes en Chiapas</b>	<b>121</b>
5.1 Análisis de las representaciones sociales sobre la reforma educativa	122
5.2 La región simbólica.....	140
<b>Conclusiones.....</b>	<b>150</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>159</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>165</b>
Anexo 1. Decreto de Reforma.....	165
Anexo 2. Carta Asociativa.....	172
Anexo 3. Guía de entrevista.....	173
Anexo 4. Transcripción de entrevistas.....	174
Anexo 5. Sistematización de entrevistas.....	194

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1. Sistematización de cartas asociativas nivel 1.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabla 2. Sistematización de cartas asociativas por palabras de primer nivel.....</b>	<b>63</b>
<b>Tabla 3. Sistematización de cartas asociativas nivel 2.....</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 4. Sistematización de cartas asociativas por palabras de segundo nivel y regiones.....</b>	<b>65</b>
<b>Tabla 5. Sistematización de cartas asociativas nivel 3.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 6. Sistematización de cartas asociativas por palabras de tercer nivel y regiones.....</b>	<b>67</b>
<b>Tabla 7. Cuadro de incidencias de categorías.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUCCIÓN

El planteamiento del problema que guió el presente trabajo de tesis, consistió en analizar la reforma educativa decretada, en 2013 en México, como producto de un proceso de ajustes estructurales, iniciado en la década de los 90 del siglo XX con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). Este acuerdo modificó paulatinamente la vida laboral de los docentes, a través de tres ejes centrales: 1) nuevos planes y programas de estudio, 2) revaloración social de la función docente mediante el sistema de promoción salarial denominado “carrera magisterial” y 3) nuevas relaciones administrativas entre la federación y las entidades.

Aunque, los maestros chiapanecos en un principio rechazaron el ANMEB, principalmente en su eje “carrera magisterial”, al final fue aceptado como esquema de competencia. Los tres ejes arriba mencionados del ANMEB, así como sus modificaciones y ajustes a través de nuevos acuerdos entre los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), a los que se agregan nuevas condiciones laborales, contractuales y de evaluación, constituyen los aspectos centrales de la reforma educativa de 2013, mismos que generan diversas percepciones y actitudes de aceptación o rechazo de diversa índole.

Las percepciones y actitudes mencionadas arriba, así como los discursos y posiciones del gremio magisterial, constituyen potencialmente representaciones sociales, entendidas como: “un sistema de valores, nociones y prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, (...) que constituye un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas” (Moscovici, en Alfonso, s/f).

A partir de que las representaciones sociales establecen instrumentos para la elaboración de respuestas de los sujetos frente a la reforma educativa de 2013, como un objeto social, pueden ser articuladas en un campo social de diferenciación, entendido como una estructura de clases y trayectorias, en este caso de representaciones sociales, que surgen de “las relaciones, posiciones y disposiciones distintas y coexistentes, entre los agentes y grupos de agentes a partir de una referencia operativa de una propiedad o característica, que representa un interés o una posesión para los agentes” (Bourdieu, 1998, p. 30), en este caso, la reforma educativa.

Por lo anterior, el problema de investigación que se plantea consiste en analizar las distintas relaciones que surgen de las representaciones sociales que los docentes del nivel primaria en Chiapas construyen frente a la reforma educativa decretada en 2013, mismas que constituyen la base de los posibles escenarios de objetivación de dicha reforma, a partir de la construcción del campo social de diferenciación de las representaciones sociales de los docentes.

En función de lo anterior se definieron los siguientes elementos de la investigación: como objeto de estudio se estableció a las representaciones sociales de los docentes chiapanecos de educación primaria frente a la reforma educativa de 2013.

Como pregunta general, ¿cuál es la estructura de diferenciación de las relaciones entre las distintas clases de representaciones sociales que los docentes del nivel de educación primaria en Chiapas construyen frente a la reforma en cuestión? Y derivada de ésta, como preguntas particulares las siguientes:

- ¿Cuáles son los elementos y propósitos de la reforma educativa decretada en 2013 y su relación con la dimensión laboral y pedagógica en el nivel de educación primaria?
- ¿Cómo significan los docentes la reforma educativa?

En concordancia con lo anterior se estableció como objetivo general, la construcción del campo social de diferenciación de los docentes con base en las representaciones sociales que los docentes de educación primaria de distintas regiones de Chiapas tienen sobre la reforma educativa decretada en México en 2013. Las teorías y metodologías propuestas más adelante están pensadas para dar profundidad y forma a este campo, de manera que como región dé cuenta simbólica, discursiva y cognitivamente de los pensamientos, acciones, prácticas y emociones de los docentes chiapanecos.

En relación con este objetivo se desarrollaron los siguientes objetivos particulares:

Analizar los elementos que integran la reforma educativa mexicana de 2013 y los resultados que espera obtener en el nivel de educación primaria. Explicar las representaciones sociales de docentes de educación primaria que trabajan en distintas regiones educativas en Chiapas sobre:

- las nuevas relaciones laborales contractuales,
- los procesos de evaluación, para el ingreso y la permanencia en el servicio y la promoción laboral,
- la posición y funciones del sindicato en el nuevo escenario,
- el enfoque socio-psicopedagógico centrado en el concepto de competencias.

La preocupación esencial en el establecimiento del tema fue, además de la cercanía del investigador que presenta este trabajo con el campo de estudio, el hecho de que actualmente el terreno educativo presenta fuertes coyunturas históricas medulares en la definición del futuro posible, pero a la vez presenta contradicciones que valen la pena abordar a partir de los estudios en ciencias sociales enclavadas en las perspectivas regionales, cuyos vectores no dejan de ser contemplados en un rango macro o global de investigación.

La sociedad actual enfrenta problemáticas distintas a lo largo del mundo, estos problemas no dejan de estar vinculados a las problemáticas locales de todos los países. Hoy en día, sobre todo gracias a los medios digitales de comunicación como el Internet y sus redes sociales, la conciencia social de lo imbricado, de lo complejo, es más fácil de aprehender debido a la velocidad y la certeza de información que es posible obtener a partir de estos medios.

Sin embargo, esta conciencia de lo complejo no únicamente encuentra sus raíces en la acelerada divulgación de la información, sino también en los cambios paradigmáticos dentro de la propia academia sobre todo desde que la época de posguerra colocó en entredicho las ideologías unidireccionales (capitalismo, socialismo, comunismo) y la validez universal del conocimiento científico.

Las posturas teóricas y metodológicas posteriores a las que corresponden al cambio paradigmático mencionado, tratan de acercarse a la objetividad con mayor grado de cautela y sin esperar cerrar definitivamente la explicación de un tema específico a otra u otras posibles lecturas, teorías, etcétera. No por ello la búsqueda de rigor científico ha menguado, sino al contrario.

Ahora bien, los temas educativos, para la academia de las ciencias sociales, no han dejado de estar en correlación con las lógicas descritas arriba, y el tema que a esta investigación concierne, aunque no es precisamente pedagógico, roza los temas paradigmáticos de la pedagogía en su devenir académico y sociológico, pero, esta vez, en relación concomitante con las políticas públicas y los agentes que imparten la educación: los docentes.

La historia del magisterio en México, como se indica en el primer capítulo de este trabajo de tesis, no está desligada de los acontecimientos globales cuyas índoles viajan de lo social a lo político. La historia

económica del capitalismo global ha determinado no sólo el empuje de las políticas públicas de países como México, sino también la paulatina aparición y desarrollo de los sindicatos alrededor del mundo. El SNTE deviene de esta historia en la que un sistema económico se abre paso con fuerza internacional en el mundo y ante ellos surgen formas de regulación de estos poderes económicos para fortalecer los derechos humanos e individuales de los trabajadores, en este caso, de los docentes.

Estos nuevos espacios no son unívocos, y su desarrollo se despliega a la par de otros que poco a poco adquieren nuevos matices, nuevas lógicas, acordes a las impuestas por un sistema global financiero y capitalista. Sistema que además guarda estrecha relación con las formaciones estatales nacionales (Estado-Nación) y los discursos y símbolos de la llamada “democracia”.

Todas estas imbricaciones en su despliegue temporal imbuyen y determinan las lógicas de los espacios en que el sindicato va estableciéndose a lo largo del territorio mexicano, adoptando matices de acuerdo con las regiones que lo abrazan, por esto, el caso chiapaneco posee unicidades específicas frente a las de otras regiones de México y Latinoamérica.

Por lo dicho arriba, en el capítulo primero se delinearán los contextos históricos de la región de estudio y del espacio social específico: el campo de los docentes chiapanecos. Desde su pasado hasta el presente que los ubica en los conflictos actuales desatados por la promulgación de la reforma educativa del año 2013 de parte del Poder Ejecutivo y Legislativo de la Nación.

Cada uno de los elementos da forma y contenido al concepto de región que, también, guía este trabajo; es decir, allí se explicitan los aspectos territoriales y simbólicos que construyen y delimitan la región de estudio. Dicha región no contempla únicamente los aspectos meramente

geográficos, sino que es planteada con el objetivo de mostrar la diversidad de elementos (simbólicos, culturales, políticos, históricos, geográficos, económicos, etcétera) que componen el espacio en el que habitan territorial, práctica, afectiva y cognitivamente los agentes que forman parte del trabajo presente.

El segundo capítulo está dedicado a la definición y presentación de la teoría que vertebra el trabajo a lo largo de la investigación y los conceptos que parten de ella como ejes del desarrollo de la misma. Aquí, no solamente se recupera a la teoría de las representaciones sociales iniciada por el psicólogo social Moscovici, sino también la categoría de espacio social que forma parte del modelo teórico del sociólogo Pierre Bourdieu, para dar sentido a la región que se trabaja como marco simbólico que define prácticas y expectativas, la pertinencia de este último se ubica en que confiere a la región un sentido de movilidad y diversidad sin que cada uno de los elementos quede fuera del tejido social como posible determinante de las lógicas internas y, por supuesto, también de las externas al campo.

Una vez explicadas las razones y los elementos que componen a la teoría se describe, en el capítulo tres, la metodología que se construyó durante el proceso, en esta sección se explica detenidamente por qué se optó por la perspectiva plurimetodológica, puesto que para ello no solamente se atendieron las recomendaciones de teóricos de las representaciones sociales (Abric, 2004), sino que se tomaron en cuenta las posibilidades prácticas y de ejecución de cada una de las técnicas y herramientas propuestas por las metodologías (carta asociativa, entrevista y análisis de contenido).

Se detallan, además de los procesos de utilización y obtención de datos, los elementos a considerarse como parámetros para el posterior tratamiento analíticos de los datos; esto es, se vincularon los pasos y los formatos de las herramientas metodológicas a los requerimientos del tema

específico de las representaciones de los docentes chiapanecos frente a la reforma educativa.

Con respecto al cuarto capítulo, en éste se aborda la metodología del análisis de contenido, cuyos elementos asociativos, operan sobre un listado de discursos de la parte oficial y de la parte docente de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), emergidos de documentos, libros y publicaciones periódicas). Esta sección pretende ampliar las posibilidades explicativas del capítulo previo, sobre todo aquellas que se vinculan con las categorías de análisis encontradas a lo largo de la investigación. De este modo, además de dar nuevos argumentos que sostienen las propias categorías y los componentes de la estructura de representación de los agentes involucrados, estas reflejan, a través de los contenidos discursivos, otras tensiones y relaciones de contradicción que complementan el análisis general de la investigación.

El quinto capítulo está dedicado a exponer los procesos de análisis de los datos derivados de la puesta en práctica de las metodologías. Aquí, se concatenan los datos con los conceptos de la teoría de las representaciones sociales y espacio social, en conjunción con el análisis descriptivo de las entrevistas y los conceptos que enmarcaron el análisis de contenido de los discursos, de manera que las primeras explicaciones y argumentaciones sobre la realidad social comienzan a salir a la luz, al dar cuenta no sólo de la complejidad inherente antes descrita, sino también de la configuración de interrelaciones cuyas lógicas, procesos y tensiones describen el presente y predibujan el futuro. Acá se teje la lógica intrínseca de las representaciones que dan paso al establecimiento de una región simbólica o espacio social tomando en cuenta que dichas lógicas también obedecen al tejido de relaciones de poder establecidas.

## CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

El propósito de este capítulo es abordar la región a partir de la cual se construyó y concretó el objeto de estudio de esta investigación. Ahora bien, el análisis de lo regional es parte de las investigaciones sociales desde sus inicios, especialmente en los estudios monográficos cuya tendencia principal es atender de manera general y descriptiva los elementos de una región. En esta investigación se aborda de manera distinta en tanto que la propia región se piensa como: “una construcción intelectual que realiza el investigador (al fijar el espacio-tiempo en el que se presentan los procesos que investiga), con la finalidad de cercar el problema que estudia, es un intento de comprensión y explicación” (Pons y Chacón, 2014, p. 26). Es decir, hay una construcción analítica de la región.

No es, sino a partir de la confluencia de la interdisciplinariedad y de los estudios cualitativos, que la región deja de ser planteada en sus aspectos meramente descriptivos y focalizados. En otras palabras, comienzan a tomar espacio en el campo de la investigación formas distintas de abordar lo regional.

Formas que no sólo tienden puentes para relacionarlo con lo global, sino también a revisar la manera en que lo local puede dar cuenta de procesos de larga duración permeados por juegos simbólicos, explicados tanto en las relaciones que se tejen socialmente sin hacer a un lado todos los otros aspectos que determinan los fenómenos sociales en espacios geográficos concretos.

A continuación se describen los frentes epistemológicos y teóricos que dan cuenta de los aspectos que se tomaron a consideración en esta investigación para determinar y precisar el abordaje de lo regional en sus aspectos históricos, geográficos y sociales en Chiapas, dando cuenta del proceso de conformación de grupos humanos, en los que se generan

formas específicas de acción, pensamientos y afectividades, todas ellas inmersas en las representaciones de los docentes.

Así mismo, se elaboran en este apartado las descripciones analíticas del origen e historia de las reformas educativas como políticas en general, después su contextualización en México y, al final, la reforma educativa específica de 2013.

### **1.1 La región histórica**

El territorio no es un mapa del devenir geográfico del espacio, el territorio es en sí mismo una vivencia encarnada, politizada, subjetiva y objetiva a la vez. Con Bourdieu percibimos a una formación social específica como “un sistema de relaciones de fuerza y de significado entre grupos o clases” (1998, p. 46), y donde

se puede regionalizar el espacio social agrupando a los agentes de acuerdo a las características sociales lo más homogéneas posible, no sólo desde el punto de vista de sus condiciones de existencia, sino desde la perspectiva de sus prácticas culturales, de sus consumos, de sus opiniones políticas, etcétera (citado por Pons y Chacón, 2014, p. 35).

Asimismo, habría que entender a Chiapas no sólo en su configuración local o nacional, sino también incluir la perspectiva global, para desentrañar las lógicas del control y de los juegos de interés que subsisten en el territorio en que se ubica la región a estudiar, considerando también su devenir histórico, sobre todo los momentos coyunturales.

En la época prehispánica, los pueblos originarios del estado de Chiapas mantenían el control de sus territorios por medio de la codependencia (devenida también de su alta vulnerabilidad ante desastres naturales o sociales) y en menor medida por medio de las guerras; dichos enfrentamientos solían tener una repercusión local que se limitaba al cambio de autoridades y sólo después, en un menor grado, esto se

reflejaba en la transformación de las condiciones socio-económicas de un porcentaje alto de población.

Aunado a esto, la posesión de la tierra no estaba mediada por procesos de compra-venta, el acceso a ella sucedía siempre que una parte del excedente fuera tributado al gobernante bajo el que se resguardaba el espacio; este compromiso mutuo iba más allá de la atención de tipo material; el gobernante o el grupo en el poder, además de proteger el territorio, proveía de los alicientes espirituales y de la certeza que un mundo dependiente de los fenómenos naturales se hace necesaria a través de conocimientos profundos y diversos.

Durante la época que enmarca la llegada de los españoles, las poblaciones del área que hoy comprende Chiapas estaban, igual que otras del sur del país, entregadas al comercio y al intercambio de productos; en este sentido, el enfrentamiento armado con los conquistadores fue de naturaleza drástica desde sus inicios para los pobladores indígenas, no sólo por el tipo de armas y estrategias de guerra tan diferentes a las suyas sino también por la lógica de destrucción, apropiación e imposición por parte de los europeos.

Desde la llegada de los españoles a territorio mexicano (hito que marca los inicios de la Modernidad para filósofos como Dussel (2000), entre otros), las lógicas del poder estarán íntimamente relacionadas con el aspecto de las políticas globales, así como de sus economías y cambios socio-culturales, se tiene en este lapso, por tanto, una coyuntura importante en la historia de México.

La etapa de la conquista española en la historia de Chiapas guarda particularidades como las formas de asentamiento de la encomienda, la esclavitud y los movimientos indígenas de resistencia, pero en general no hay demasiada diferencia en cuanto a las lógicas profundas que marcaron la historia nacional y latinoamericana en esa época.

Una historia que hunde sus raíces en la sensibilidad de los cuerpos y de las mentes de quienes fueron víctimas del saqueo y de la imposición de otras formas de percibir los contextos y los universos de significado, modos de vida que permanecen hasta nuestros días, tutelados por las lógicas del poder, el dominio y la colonización (aún ahora en la economía global financiera).

Las primeras décadas después de la conquista española sirvieron a los conquistadores para afianzar su control económico-ideológico sobre las regiones ocupadas, las estrategias fueron varias; una de ellas fue la creación de villas bajo cuya “protección” se agrupaban las poblaciones indígenas antes dispersas, esta forma facilitaba el acaparamiento de la producción, la evangelización (puesta en manos de las órdenes eclesiásticas proveniente de España).

La generación de rutas de comercio y transportación controladas por los españoles, su uso, mediación, imposición y dominio, crearían formas de administración en las que las villas tuvieron un papel central, como en el feudalismo europeo. Un modo rentable de uso del espacio y las fuerzas sociales, así como el uso de la fuerza y represión, eran necesarios para asegurar los fines expansivos de la conquista.

Aunque la corona española, ante las vejaciones reportadas por otros tantos españoles, intentase impedir que siguieran aconteciendo por medio de leyes y estatutos, éstos difícilmente llegaban a ser acatados por los españoles habitantes de tierras americanas.

Ante este panorama de una tierra sin ley, era lógico el temor de la propia corona por el nacimiento de posibles afanes independentistas (temor que se convertiría en realidad más tarde), por ello las encomiendas fueron establecidas como no hereditarias y muy pocos españoles radicados en América fueron dotados de títulos de nobleza. De esta manera, “durante los siguientes 300 años los cambios económicos y sociales se

desenvolvieron a un ritmo bastante lento, como corresponde a una sociedad agrícola, feudal y campesina” (Zebadúa, 2000, p. 61).

Debido a la lejanía de territorio chiapaneco de los centros más concurridos del imperio español, esta falta de control de la corona sobre lo que sucedía de *facto* en sus colonias, el ahora espacio geográfico y político que ocupa Chiapas estaba dividido en aquel entonces como perteneciente a Guatemala (el Soconusco) y a la jurisdicción de Ciudad Real (hoy San Cristóbal de las Casas).

Esta poco estable situación colonial se vio drásticamente afectada por los movimientos coyunturales de la naciente Revolución Industrial que aconteciera en los países de Francia y Gran Bretaña; dichos movimientos acarrearían enfrentamientos cuyos fines eran la posesión y control de los mercados, guerras que debilitarían el poder económico de España, caída que culminaría con la invasión francesa en su territorio (entonces en manos de Napoleón Bonaparte) y la abdicación de Carlos IV al trono español.

Los sucesos mencionados arriba desestabilizaron aún más la situación en las colonias de España, hasta que en septiembre de 1810 el párroco de Dolores, Miguel Hidalgo y Costilla, se levantaría en armas liderando una rebelión independentista que sería reprimida sólo unos meses más tarde de haber nacido; el movimiento fue retomado por José María Morelos y Pavón, pero enfrentaría largos procesos de inestabilidad.

De tal manera que una vez alcanzada la Independencia las repercusiones positivas no lograrían afianzarse, darían paso, en su lugar, a una serie de conflictos por intereses con respecto al territorio y los insumos de cada espacio de la Nación. Chiapas pasaría a formar parte de la ahora República Mexicana hasta el año de 1824, es decir, hasta que el resultado dejara conformes a los principales terratenientes, empresarios y políticos de la entidad.

La incorporación de Chiapas a México no trajo resultados inmediatos en materia de servicios, y otros temas de vital importancia, como para hablar aquí de una mejoría en la cotidianeidad de los chiapanecos. En buena medida no cambió la situación de las clases empobrecidas, los indígenas, peor aún. La independencia de la nación costaría largos procesos de inestabilidad económica México, y Chiapas por su lejanía respecto a las urbes principales, ganaría la orfandad con su independencia, lo mismo que todas las naciones que deciden abandonar el lecho de la dominación extranjera empoderada.

En medio de esta orfandad, y donde “la mayor parte del siglo XIX se caracterizó por la inestabilidad política, el retraso económico y, excepcionalmente, un cambio estructural en ciertos sectores productivos ligados con el comercio regional y exterior” (Zebadúa, 2000, p.101). Las constituciones decretadas a nivel nacional encontrarían poco eco en las lejanas tierras chiapanecas; éstas seguirían siendo definidas a nivel político y social por las pugnas de control entre los poderosos de las ciudades principales, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, lográndose imponer más tarde el ala liberal encabezada por grandes terratenientes de los valles centrales como Ángel Albino Corzo.

Las leyes reformistas más tarde irían cambiando el panorama a favor sobre todo de los empresarios y terratenientes; por ejemplo, las leyes que obligaron a ceder tierras que antes pertenecían al clero. Las inversiones extranjeras sucedieron con demasiada lentitud, sobre todo por el recelo que creaba entre los empresarios locales y la poca estabilidad económica de la entidad; problemas en los que ocupaba un papel central el crecimiento de los cacicazgos que controlaban sectores como el comercial y el de producción.

Ante la actitud claramente proteccionista y los favoritismos ejercidos por parte de los administradores del estado hacia las comunidades urbanas, era sólo cuestión de tiempo que una insurrección indígena

tomase relevancia, como la que aconteció en San Juan Chamula en el año de 1868; levantamiento que fue duramente reprimido.

Una precaria estabilidad comenzaría a gestarse a partir del pronunciamiento de Tuxtla Gutiérrez como la capital chiapaneca. Nuevas condiciones económicas relacionadas con acontecimientos globales ayudarían a este fortalecimiento que se incrementaría conforme se abría paso a capitales extranjeros, inversionistas y, sobre todo, a la amplificación de las rutas de transporte. El acelerado desarrollo de Europa y Estados Unidos como potencias industriales provocó una búsqueda de estos países (Inglaterra, Francia y Alemania, principalmente) por nuevos mercados y nuevos territorios de inversión.

Este proceso de modernización sería, a nivel nacional, un rasgo importante de la época porfirista, proceso que no dejaría de estar lleno de aristas, dejando visibles toda una serie de conflictos arrastrados desde años atrás y que yacían emparentados, sobre todo, a la enorme desigualdad social y económica.

Sólo algunos años después del porfiriato se desatarían una serie de revueltas protagonizadas por personajes como Emiliano Zapata, llamada Revolución Mexicana. Un movimiento descrito como buscador de hacer visible esa enorme desigualdad que permeaba a la nación, y un intento por encontrarle soluciones.

El caos de la configuración de los intereses de facciones e individuos, así como las pugnas por el poder, fueron los principales rasgos de una Revolución que se prolongaría por largos años, con vuelcos y corruptelas en diversos pasajes; situaciones que comenzarían a marcar los años venideros.

La complejidad de los acontecimientos de esa época ya no permite la lectura simple de las circunstancias por pugnas entre un grupo y otro (liberales y conservadores), ya que, aunque una de las características

positivas de la época sería el favorecimiento del reparto ejidal y la dotación de tierras a campesinos e indígenas, esto tampoco significó la desaparición de los altos índices de marginación y pobreza en Chiapas, sobre todo debido a que las élites y facciones poderosas (élites detentadas por ambos grupos mencionados) del Estado siempre mantuvieron el control de grandes porciones de tierra o sobre las herramientas de producción.

La posesión física de estas amplias porciones de territorio disminuyó, pero las coacciones permanecieron en los modos de explotación basados en trabajos mal remunerados, así como la imposibilidad de independencia productiva y comercial de la mano de obra que habitaba en los pueblos, fincas y ciudades.

Por lo anterior, la modernización favorecería siempre en buena medida a las ciudades más desarrolladas de la entidad, donde se concentraban los poderes económicos en materia de infraestructura y materiales, apuntalando de nuevo la marginación de los sectores rurales e indígenas.

Con el surgimiento posterior de sindicatos y asociaciones se pensaba lograr una mejoría en estas condiciones desequilibrantes, pero los líderes de dichas agrupaciones fueron poco a poco cooptados por los intereses propios y las ventajas del alinearse a los intereses de los poseedores del poder.

Hasta acá lo que interesa destacar son dos aspectos regionales relevantes; primero, la cristalización paulatina de los grupos de poder legitimados por caciquismos heredados y mantenidos por medio de la fuerza física o la violencia simbólica a través de la manipulación de grupos y de masas. Cristalizaciones que no sólo se mantienen a nivel gubernamental, sino que poco a poco alcanzan a los grupos surgidos de luchas sociales, como es el caso de los sindicatos, incluido ahí, el sindicato de maestros.

Segundo, este ordenamiento territorial no dejará de estar relacionado con los afanes burocráticos y modernizadores heredados de la concepción occidental acerca del desarrollismo afincado en lo civilizatorio; en otras palabras, el paulatino fomento a la urbe provoca una cada vez mayor jerarquización, por ende, una mayor exclusión de los grupos sociales. La ciudad se convierte en el ejemplo a seguir, mientras que los sectores agrarios, depositarios de raíces culturales profundas, quedan marginados o, a lo sumo, pertenecen al sector “atrasado” que debe ser modificado.

Las lógicas de lo mencionado en el párrafo anterior penetran profundamente en las aspiraciones y representaciones sociales de todos los estratos, y el sector magisterial chiapaneco no es la excepción. Así es como esta situación que mantenía relaciones tensionales provocadas por fuertes desigualdades sociales, sobre todo en las comunidades campesinas e indígenas, provocaría el estallido de una revuelta armada en el año de 1994 encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, movimiento que tendría repercusiones en la políticas a nivel nacional que visibilizaría las raíces profundas de las problemáticas en todo el territorio mexicano, sobre todo los precios que estados como Chiapas han tenido que pagar por una modernización acelerada.

El territorio chiapaneco en su generalidad aún está permeado por estas pugnas de poder y reconocimiento, de la misma forma que en todo el país. Las lógicas del capitalismo financiero se movilizan a nivel macro y micro, por ende, encuentran resonancias dentro de los imaginarios individuales y colectivos de la región, que determinan los mundos de aspiraciones, acciones y percepciones actuales.

La educación en este sentido no es un tema aparte de toda la historia y las políticas que se han gestado en la sociedad mexicana y de manera específica chiapaneca; un lugar en que las tensiones se ven multiplicadas por la complejidad de la mutua determinación de sus actores: alumnos,

familias, docentes, sindicatos, instituciones, administradores, empresarios, entre otros.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) surge a partir de la unificación de diversos grupos gremiales del campo docente en México. Unificación que obedece a los intereses del gobierno por establecer un solo frente educativo con el cual estar en relación, con el fin de atender aspectos de importancia en este ámbito en la población mexicana, pero también para controlar a los grupos radicales de izquierda o derecha y, desde ahí, mediar las agendas e intereses políticos de los grupos en el poder a través de la co-influencia entre éstos, las dirigencias y las masas que comprendían las bases magisteriales.

Los diferentes grupos que lo conforman yacen separados según diversas ideologías: algunos grupos son lombardistas (seguidores del socialismo propuesto por Vicente Lombardo Toledano, político mexicano de tendencia marxista), otros son liberales o socialistas radicales; unificados todos bajo un mismo gremio.

Con el paso del tiempo las diferencias internas se harían cada vez más visibles, sin embargo, pese a las diferencias, más tarde tendrían un punto en común, el interés por la persecución de los lugares cercanos al poder: carrera política, favoritismos políticos, beneficios individuales, etcétera. En este tenor,

las acciones del grupo de Peraza Esquiliano fundamenta la consolidación del SNTE, al depurarse los grupos o facciones en pugna. Esta labor de consolidación continuará al asumir la Secretaría General de CEN el Ing. Jesús Robles Martínez... A partir de 1949 se define una nueva etapa en la vida del SNTE, con el surgimiento de un nuevo tipo de dirigentes, formado en los niveles secundarios de la jerarquía sindical durante el período precedente, y que se caracteriza por plantear el control del sindicato magisterial como fundamento de sus carreras políticas a escala nacional (Espinosa, 1981, p. 100).

Es de esta forma que personajes como Elba Esther Gordillo asumen la dirigencia del sindicato, obedeciendo a intereses propios, de camarillas

sindicales cercanas y de la élite en el gobierno. Claros ejemplos de esto son narrados por Espinosa (1981, p. 90):

se trata de la sustitución de una camarilla que había mantenido y capitalizado el control sobre el SNTE durante cerca de 23 años, por otra camarilla. Es decir, no se trata de un movimiento generado por las bases, aunque éstas participan, lo hacen movilizadas desde arriba. El carácter vertical de la organización sindical del magisterio se observa con gran claridad en el movimiento del 22 de septiembre [cuando se desconoce al Secretario General del SNTE y se colocan otros dirigentes en su lugar, los cuales a su vez pertenecían a otras camarillas internas, uno de ellos más tarde haría carrera política llegando a ser senador].

A pesar de que en buena medida el sindicato siguió las rutas trazadas por las expectativas de los grupos en el poder, grupos internos de filiaciones de izquierda se mantuvieron. Son quienes darían paso a la conformación de lo que se conoció como el “bloque democrático”, grupo antesala de la ahora conocida como la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), organización creada (al interior del SNTE) tras el “encuentro fundacional [que] se efectuó en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979 (...) se formó promovida por vigorosos movimientos regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, La Montaña de Guerrero y La Laguna” (Hernández, 2011, p. 47).

Su pretensión principal era mantener a flote la visibilidad de los intereses de las bases por medio de la inclusión de todos los docentes ante la verticalidad de la estructura sindical, la vigilancia de los derechos e intereses comunes.

La CNTE se declara heredera de los movimientos de izquierda que se mantuvieron en el sindicato desde incluso antes de su conformación, ya que “nació y echó raíces en estados con importante población rural y, en muchos casos, indígena (...) regiones asoladas por la pobreza, la marginación y la discriminación étnica” (Hernández, 2015, p. 13). En buena medida esto define su forma de proceder, así como sus maneras de asumirse frente a la reforma educativa; es su base simbólica para

colocarse como la contraparte de la derecha del magisterio y en contra de las iniciativas que provienen del poder del Estado.

Lo que les permite enarbolar, bajo la égida del bien social común, la defensa de sus derechos como docentes, dado que los principales posicionamientos del grupo históricamente han estado dirigidos hacia “al menos en 1958 y en las recientes movilizaciones de 1979-1980 dos banderas: por un lado las reivindicaciones salariales y por el otro, como resultante por la inoperancia de los cuadros directivos, la democratización del Sindicato” (Espinosa, 1981, p. 101).

Las maneras en que se suscitan los discursos y las representaciones están permeadas, de manera compleja, en este devenir descrito arriba, pero adquieren nuevas formas ante la revisión de las maneras en que éstos se colocan unos frente a otros; donde los discursos institucionales (incluidos ahí los de los representantes del SNTE) frente a los de la CNTE, y más aún, si se los analiza desde sus relaciones con el poder y la manera en que cada grupo lo percibe y lo asume.

Es en estos espacios históricos en los que se inscriben también las políticas educativas del país. A su vez, en esta dimensión política se encuentran suscritas las reformas educativas que corresponden a la primer década del siglo XXI, reformas cuyas características globales son perceptibles siempre que atiende a las perspectivas y expectativas de una ciudadanía que aspira a la globalidad; dicho de otra manera, que reconoce en sus representaciones los elementos legitimados por un orden mundial anudado a específicos rasgos de valor, de calidad, de moralidad y de bienestar. Aquí es importante recordar que la actual reforma educativa forma parte de la fase política cuyo proyecto rector es el llamado Pacto por México que

como instrumento de carácter político firmado por las principales fuerzas políticas del país de acuerdo con los comicios de 2012, el Pacto contiene una serie de compromisos -95 en total- en su mayoría pensados con el propósito de impulsar reformas estructurales en

diversas áreas del quehacer nacional. En el segmento dedicado a “Educación de calidad y con equidad” se propone una reforma legal y administrativa con tres objetivos “iniciales y complementarios”:

- Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
- Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
- Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 16).

Ejemplos de lo anterior como una tensión prominente son: “la promoción del manejo de idiomas y de lengua local, aunque en ello no se consideran las originarias; la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo, de base disciplinar sólida” (Díaz, 2016a, p. 21).

Por lo tanto, dichas expectativas ciudadanas pretenden ser atendidas a través de “evaluación de alumnos y docentes, establecimiento de modelos de competencias, determinación de estándares de desempeño. Productividad y medición son rasgos que permean las reformas con independencia ideológica de los gobernantes” (Díaz, 2016a, p. 21).

Esto último es importante porque recalca el carácter global de la reforma de 2013; es decir, que más allá de los características ideológicas del ejecutivo en turno, es muy probable que las reformas educativas de esta época tengan y preserven los mismos rasgos que presenta ahora, debido a que ya no responde a intereses de orden local, al menos no únicamente, “donde el poder, en este caso para orientar los proyectos educativos, se encuentra mucho más en prácticas y discursos de organismos internacionales que en instancias locales” (Díaz, 2016a, p.22).

Es así como la historia de región establece el devenir de una transformación en los modos de percibir las lógicas y los nodos que extiende el poder y la legitimación de las políticas estatales, es de esta

manera como se dibujan las pertinencias a la hora de afrontar las inconsistencias de un sistema de regulación y de revisión de lo educativo apelando solamente a la perspectiva del propio Estado o a sus supuestas imposiciones, y por ello, cambia por completo los enfoques coyunturales históricos que dejan fuera los aspectos supranacionales, así como la relación de éstos con la individualidad, o sea, con las representaciones sociales de cada uno de los agentes de estudio.

Es posible entonces reconocer una larga y profunda tradición magisterial en Chiapas, tradición que no deja de estar sujeta a tensiones que van de las marcadas por la historia del propio estado a las intenciones internacionales, espacios donde los juegos de significación pueden parecer muy diversos, pero que se trastocan en nodos importantes.

Se refiere aquí a ya cuatro décadas de movilizaciones magisteriales que han dejado huella en los maestros y maestras chiapanecos, sobre todo en los de mayor antigüedad, con marcos de acción establecidos a lo largo de dichas acciones grupales, con marcos internos de poder y con ideologías que, aunque adquiridas y forjadas a partir de más amplios espectros como el de la izquierda nacional o global, han adquirido rasgos endógenos en el propio gremio, definidos por las afrentas con relación al poder estatal, cuya pertinencia vale la pena analizar actualmente, dado que el carácter de la actual reforma y del enfoque de competencias (nodo pedagógico de dicha iniciativa) ha dejado de estar definida por la presencia inminente del aparato estatal y, como indica Díaz, “se encuentra mucho más en prácticas y discursos de organismos internacionales que en instancias locales” (2015a, p. 22).

Siguiendo lo descrito arriba, una resistencia real al dominio de las pautas indicadas por el poder estatal estaría más allá de poner en entredicho la legitimidad de la Presidencia de la República que le dio cabida a las modificaciones constitucionales, sino en analizar los ejes globales y nacionales que facilitan y promueven un contexto *ad-hoc* para

que iniciativas de este tipo tengan lugar, y en donde también resulta interesante atender hasta dónde las prácticas cotidianas de todos los ciudadanos, agentes educativos o no, están imbuidos en esos contextos facilitadores.

De esta manera, resulta importante el estudio de lo que hace posible que un docente chiapaneco frente a otro tenga historia de vida distinta, al tiempo que ambos están sujetos a los flujos de representación que corresponden a la época y al lugar determinados, y al revés, lo que hace posible que puedan encontrarse en ellos puntos homogéneos, pero sin dejar fuera las singularidades que describen en sus percepciones y acciones. Las preguntas pertinentes en este caso se remiten a las planteadas en esta investigación, donde el reconocimiento del campo y estructura de representación darán cuenta de la lógica y las vértebras que tienden los discursos de los agentes, definiendo el sentido de sus prácticas, sus expectativas y sus modos de actuar frente a la actual reforma educativa.

## **1.2 La región geográfico-social y simbólica**

El esfuerzo de conocimiento sobre Chiapas como universo social simbólico, implica que éste sea considerado como territorio de objetivación de una formación social específica, cuyos intereses y procesos económicos, políticos, sociales y culturales, endógenos y exógenos han tenido en la educación un factor determinante para la construcción simbólica de dicho sistema de relaciones. Como sistema de fuerzas se concibe a la región-entidad en que se desarrolla este estudio, en función de lo que Bataillon (1993) ubica como “temas” para el abordaje del espacio geográfico social, entendidos como tres dimensiones de lo regional.

La primera dimensión, referida al control del territorio por los actores político-administrativos y a las divisiones territoriales que resultan del proceso histórico de la administración pública, es considerada también

como las relaciones que la entidad ha establecido con la federación, en tanto políticas públicas de distinto orden y tiempo que se articulan directamente con el problema y el objeto de estudio a investigar, así como las 11 delegaciones regionales en que la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), en Chiapas, en el nivel de educación primaria, ha dividido al territorio del estado para la atención de su cobertura de los servicios educativos,

La segunda dimensión referida a los modos de actuar de los agentes – públicos o no– del ordenamiento territorial, se piensa aquí como la antigüedad de los docentes, el lugar en donde desempeñan su labor profesional y el lugar en donde radican.

La tercera dimensión referida como tentativa de entender la visión de los grupos sociales sobre los territorios que habitan, se entiende como las representaciones sociales propiamente dichas de los docentes en cuestión, organizadas en un campo de diferenciación social.

Sobre la primera dimensión puede decirse que, a partir de que Chiapas se anexa a México el 14 de septiembre de 1824, sus relaciones con la federación paulatinamente se van definiendo por criterios de orden nacional.

En ese sentido Lara (2009) sostiene que, particularmente en Chiapas los proyectos hidroeléctricos y petroleros desarrollados a partir de 1970, generaron movimientos migratorios de trabajadores de otras entidades bajo relaciones laborales y salariales que agudizaron la desigualdad. El movimiento por reivindicaciones salariales de los trabajadores de la educación iniciado en 1979 en los municipios del norte de la entidad, autodenominado “movimiento democrático magisterial”, tiene en su base esa situación.

Puede decirse que como producto de una política de ordenamiento regional de las entidades que integran la federación, en un primer

momento, se vinculan los proyectos económicos de energía más importantes de la federación y la entidad, cuyos referentes no sólo son los relacionados a la industria petrolera en Chiapas, sino también se agregan los relacionados a la construcción de las grandes hidroeléctricas: Chicoasén, La Angostura y Malpasó.

En un segundo momento, y haciendo visible la larga historia de movilizaciones magisteriales, la actual reforma educativa decretada en 2013, como una política nacional, que se articula al devenir singular de la objetivación de las políticas nacionales, en donde el magisterio chiapaneco, heredero de las jornadas de lucha gremial del momento anterior, se convierte en agente beligerante frente al proceso de legislación y operación de dicha reforma.

Según la Secretaría de Planeación del Estado de Chiapas (SEPLAN, 2013), los datos generales más relevantes sobre la entidad que sirven de marco de las tensiones y relaciones anteriormente señaladas son las siguientes: Chiapas tiene 122 municipios actualmente distribuidos en 15 regiones socioeconómicas. En 2010 había 20,047 localidades, de las cuales 17,068 lo cual representa el 85.1%, tenían de uno a 249 habitantes y concentraban 14% de la población. Las localidades rurales eran 19,873, es decir, 99.1 % del total, y en ellas habitaba 51.3% de la población; las urbanas eran 174 y en ellas residían 48.7% de la población.

Chiapas ocupa el segundo lugar con más alto grado de marginación a nivel nacional, indicador que hace referencia a educación, servicios básicos, vivienda, empleo y dispersión comunitaria. 78.4% de su población se encuentra en situación de pobreza y 32.8% en pobreza extrema. Para el año 2010, 17.8% de la población de 15 años y más era analfabeta, mayormente mujeres; el grado de escolaridad promedio para la población de 15 años y más es de 6.67% (SEPLAN, 2013, pp. 10-22).

Sobre la segunda dimensión, en la que se consideran la antigüedad de los docentes, el lugar en donde desempeñan su labor profesional, el lugar en donde radican, los datos más importantes son los siguientes:

Según la Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios de la Secretaría de Educación en Chiapas (COPEyCO, 2014), dentro de la modalidad que implica el servicio docente con relaciones laborales normadas por la reforma educativa en cuestión, en educación primaria se atiende a través del servicio de Primaria General Estatal en 580 escuelas a 105,695 alumnos con 4,063 docentes; en Primaria General Federal Transferido, en 2,835 escuelas a 379,575 alumnos con 14,157 docentes; en Primaria Indígena Estatal, en 321 escuelas a 9,932 alumnos con 530 docentes; mientras que en Primaria Indígena Federal Transferido, en 2,494 escuelas a 229,171 con 8,067 docentes; siendo en total atendidos en 6,230 escuelas a 724,373 estudiantes con 26,817 docentes (COPEyCO, 2014).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), en Chiapas el rezago en infraestructura educativa (necesidad de construcción de aulas, espacios cívicos y deportivos, sanitarios, etcétera) en el nivel de “primaria” oscila alrededor de 50% del presupuesto total asignado al nivel para todas las funciones.

Puede leerse en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018, que factores como el cambio climático, migraciones masivas, trata de personas, violencia contra niñas, niños y jóvenes, enormes desigualdades sociales y económicas; así como las tendencias globales de la sociedad del conocimiento, la economía de la creatividad y las TIC's, constituyen los principales desafíos del sistema educativo en la entidad (SEPLAN, 2013).

Un elemento importante de la visión educativa oficial en Chiapas consiste en alinear sus acciones a las políticas de la reciente reforma al artículo 3° constitucional, decretada en enero de 2013. De igual manera, “comprometer al magisterio con el desarrollo del nuevo modelo educativo,

haciendo necesaria su participación en programas de formación, actualización, profesionalización y procesos de evaluación tanto individual como de sus alumnos” (SEPLAN, 2013, pp. 111-114).

Sobre la tercera dimensión que considera las representaciones sociales propiamente dichas, organizadas en un campo de diferenciación social, los datos expuestos en las dos dimensiones anteriores permiten sostener que Chiapas, como campo general de relaciones y tensiones, contiene diversos ámbitos de conflicto.

En el ámbito educativo los docentes de nivel primaria, como los principales actores responsables del proceso de formación escolarizada de dicho nivel, integran un campo específico con diversos procesos dentro de los que destacan, por su importancia actual, las percepciones, actitudes y posiciones, entendidas como representaciones sociales que construyen frente a la reforma educativa decretada en 2013 en México.

Cabe considerar que de acuerdo con Torres (2000, p. 48) “La cultura, mentalidad y expectativas de cualquier persona son fruto de una historia vivida en el seno de una o varias familias, resultado de su participación activa dentro de colectivos sociales, étnicos, de género, de condicionamientos geográficos, históricos, biológicos, etc.”

De esta manera, el conocimiento de las representaciones sociales de los docentes de educación primaria en Chiapas se constituye en el conocimiento de “los modos de actuar” y de “la visión de los grupos sociales” a que se refiere Bataillon (1993), en este caso los docentes.

También, a través de dichas representaciones sociales se objetivan las formas de ejercicio del “control del territorio por los actores político-administrativos”, en este caso quienes integran la estructura administrativa oficial encargada de la puesta en marcha de la política pública educativa, particularmente en lo concerniente a la reforma en cuestión.

Así, las representaciones sociales de los docentes del nivel primaria en Chiapas, como territorio regional, dan cuenta también de las vicisitudes en la construcción de espacios simbólicos, tales como el lugar en el que se habita, la posición singular que se ocupa en la estructura económica-ocupacional, política, social y cultural de la región, municipio y localidad de que se trate, el acceso a servicios y bienes, así como el tipo de expectativas y apuestas de vida profesional, personal, familiar y comunitaria, como parte de las relaciones de fuerza económica, política, social y cultural, un terreno en el que la región percibida como espacio simbólico, con Bourdieu (1998), y desde Bataillon (1993) como espacio geográfico-social, se encuentran y se interdeterminan en el análisis.

La historia regional del magisterio se inscribe en estas lógicas arraigadas social, económico, política y culturalmente, explicadas desde Bourdieu (1998) como espacio de tensión y conflicto donde los fenómenos se representan simbólicamente de diversas maneras que a su vez pueden ser enmarcadas en relación con tensiones específicas; por ende, la manera en que se ha desarrollado la historia de México y del estado de Chiapas repercute de manera directa en los fenómenos y representaciones que salen a la luz dentro de las instituciones y sindicatos en su conformación antigua y actual.

De esta manera, la historia del sindicato penetra las representaciones de los trabajadores chiapanecos de la educación, pero al mismo tiempo no se puede dejar de considerar que el propio sindicato está imbuido en determinantes histórico-políticas. A esta complejidad se añaden las determinantes territoriales y generacionales de los propios agentes de estudio.

Los resultados de los datos analizados en esta tesis, por lo tanto, dan cuenta de la forma en que estos campos se imbrican y conforman entonces la región simbólica; es decir, las diferencias representacionales, las distinciones (en el sentido expuesto por Bourdieu) que conforman un

campo que, aunque parece homogéneo, guarda en su interior diversidad de enfoques en torno a la reforma educativa dependiendo de factores múltiples como la antigüedad en el servicio, la ubicación geográfica, el acceso a diferentes medios electrónicos, etcétera, en relación con las psicoafectividades y cognitividades de los docentes.

Entonces, es posible decir que la región simbólica dista de ser únicamente la estructura de relaciones sociales que explica una realidad concreta, va más allá, muestra la forma en que dichas relaciones dan forma también a campos de representación simbólica, marcos de expectativas, de pensamientos y de acciones que producen realidades (en las que se inscriben los discursos) a la vez que son producidos por ellas.

### **1.3 Las reformas educativas**

Ya en su obra, Kuhn (1997) abordaba el carácter social y paradigmático de las revoluciones científicas, de manera similar el surgimiento de las reformas educativas no puede separarse de su raíz social, cultural e histórica. El surgimiento de los centros educativos, tal cual los conocemos hoy en día, en sí mismos está íntimamente aunado a las lógicas de la marcha histórica de la sociedad, en este caso moderna.

La Modernidad surge encumbrando los nacionalismos, los cuales tienen una relación simbiótica con los modelos económicos de la propia Modernidad; es decir, que tanto el llamado progreso científico como el carácter de las instituciones educativas están determinados de manera compleja por diversos factores, pero sobre todo por las lógicas del poder que median en cada una de las fases históricas; es así que, durante la época del positivismo moderno, las escuelas y universidades obedecían a ciertas características, mientras que en la actualidad obedecen a otras, pero no por ello dejan de tener relación puesto que pueden observarse continuidades en el proceso.

Popkewitz (2000) deja claro el vínculo de las instituciones educativas con los aparatos estatales, en ese sentido, como veremos más adelante, una de las características de la reforma que es tema de esta investigación es la manera en que el Estado determina y busca hacer patente su cercanía al fenómeno educativo estableciendo organismos “autónomos”, en vías de un mejoramiento, pero la palabra mejoramiento o progreso son conceptos ambiguos; las lógicas que se mueven detrás de dichos conceptos e iniciativas son más complejas de lo que parece a primera vista, un espacio en que conocimiento, poder e instituciones convergen.

Si revisamos la velocidad con la que las sociedades actuales modifican muchas de sus características, debido a la aceleración del transporte de la información a través del internet y los medios masivos proliferantes, no resulta extraño que en los últimos años se hayan hecho varias modificaciones constitucionales en medio de las cuales, además de las nuevas premisas del capitalismo global que busca ser inclusivo y diverso para que todos tengan acceso a la meritocracia que practica, donde, como bien apunta Popkewitz (2000, p. 120) conceptos como el de centralización y descentralización dejan de tener pertinencia, “la normalización y regulación mediante una centralización geográfica, sino a través de la interrelación de diversas instituciones y pautas discursivas”.

Esta nueva forma de tejer redes interrelacionadas entre institutos, aunadas a las constantes reformas y a la exterioridad de su imposición es un tema de preocupación para Delors cuando escribe que “los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo” (1997, p. 23). Tema que encuentra eco en las posibles repercusiones de la reforma que acá atañe, no sin olvidar que las dimensiones complejas del sector educativo en México no puede ser atravesado únicamente por explicaciones dicotómicas de exterior-interior o arriba-abajo.

### **1.3.1 Reformas educativas en México**

La reciente reforma educativa, como ya se mencionó, es producto de un proceso de más de dos décadas de ajustes de orden estructural en el ámbito educativo, iniciado en la década de los 90 del siglo XX, conocido como Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB,1992); misma que modificó paulatinamente tres aspectos centrales de la vida laboral y educativa en el país: nuevos planes y programas de estudio, revaloración social de la función docente a través de un sistema de promoción salarial horizontal conocido como “carrera magisterial” y nuevas relaciones administrativas entre la federación y las entidades, conocida como descentralización educativa.

Como antecedente de lo anterior, a finales de los 80 del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública implementó una medida de promoción salarial horizontal conocida como “esquema básico de educación”, que implicaba un mecanismo de incremento salarial en función de antigüedad en el servicio, actualización y profesionalización. Este esquema tensaba los mecanismos de incremento salarial, que tradicionalmente se otorgaban de manera general en el marco de negociaciones entre la SEP y el SNTE, y que había contribuido al desarrollo de una lógica de negociación entre el sindicato y los gobiernos federal y estatal.

El magisterio chiapaneco de la Sección 7 del SNTE inicialmente acordó el rechazo masivo, pero finalmente algunos sectores de la base trabajadora se incorporaron a este sistema de competencia. Puede decirse que este es el evento del que parten las principales diferencias en la manera de interpretar la acción conjunta para el logro de beneficios gremiales, lo que obligaba a poner en la mesa de discusión por vez primera entre los trabajadores de la educación las capacidades profesionales y su relación con la calidad del servicio educativo, más allá de consideraciones de orden ideológico, como se había venido abordando en la cultura del movimiento gremial autorreferido como “democrático”.

La implementación subsecuente de la Modernización Educativa implicó en sus tres ejes: reestructuración del sistema educativo nacional; reformulación de los contenidos y programas educativos, que ponía en cuestionamiento los procesos de formación y actualización, a través de los resultados del rendimiento escolar de los alumnos; revaloración de la función magisterial (a través del esquema salarial llamado “carrera magisterial”) en donde los incrementos salariales, como resultado de tabuladores, dejaron de tomar en cuenta la antigüedad en el servicio. Precisamente en este último eje, surgían diversas interpretaciones sobre sus implicaciones, lo que generó posiciones de rechazo, tanto de los que se incorporaban como de los que mantenían distancia, dichas posiciones se desdibujaron a través del tiempo.

Con el desarrollo del ANMEB (1992) y sus modificaciones y ajustes a través de nuevos acuerdos entre los gobiernos y el SNTE, tales como la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE, 2008)), hasta la situación actual en que el magisterio aglutinado en la CNTE, entre otras fuerzas, se opuso al proceso constitucional de la reforma, los tres ejes que vertebran el ámbito educativo constituyen hoy la fuente de las diversas percepciones y actitudes de los docentes del nivel primaria, mismos que pueden considerarse como los niveles de objetivación de la reforma, y que pueden ser interpretados y articulados como representaciones sociales diversas.

### **1.3.2 Reforma educativa de 2013 en México**

Las características políticas generales del ANMEB se siguen expresando en la reforma reciente de 2013, misma que contiene nuevas condiciones laborales, contractuales y de evaluación, que empiezan a regular la vida laboral de docentes de educación básica y específicamente del nivel primaria (véase Anexo 1).

De acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), las reglas operativas aprobadas, cuyo contenido expresa centralmente modificaciones a la relación contractual establecen:

- a) Para los que ingresen después de la entrada en vigor de la Ley con relación a la permanencia en el servicio, serán sujetos a evaluación, y cuando en el resultado de ésta se identifique insuficiencia en el nivel de desempeño, el personal se incorporará a programas de regularización, en un plazo no mayor de 12 meses volverá a ser evaluado. En caso de ser necesario tendrá de esta misma forma una tercera oportunidad, si el resultado vuelve a ser no suficiente, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa.
- b) Para el caso de quienes a la entrada en vigor de esta ley se encuentran en servicio y cuente con nombramiento definitivo, se ajustarán al mismo proceso, con la salvedad de que el personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen. El texto no es claro sobre el significado puntual de la readscripción, y no esclarece la situación salarial del involucrado.
- c) Sobre las condiciones laborales: para regular la vida laboral no se considera la figura tradicional de comisiones mixtas SEP-SNTE. La autoridad de directivos y supervisores no tiene normativamente su contrapeso sindical.
- d) Condiciones de evaluación: se establece la obligatoriedad de la evaluación al desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o supervisión en la Educación Básica y Media superior que imparta el Estado. Dicha evaluación será obligatoria, y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) determinará su periodicidad, considerando que sea por lo menos cada cuatro años.

- e) El Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, instituido a partir del 31 de mayo de 2015, sustituye al Programa de carrera magisterial, este programa de promoción consistía en un esquema de concurso para la obtención de incentivos adicionales al salario base, la participación era voluntaria y los puntajes para dicho concurso eran la suma de los puntos obtenido a través de: la formación continua del docente, la preparación profesional y la aplicación de exámenes de desempeño a los alumnos. Dicho programa establece que, cito *in extenso*:

puede participar en la Promoción en la Función por Incentivos, todo el personal que realice funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, que preste sus servicios en la Educación Básica que imparta el Estado.

La participación es voluntaria e individual.

Requisitos y condiciones.

Destacar en los procesos de Evaluación del Desempeño y obtener resultados sobresalientes en la Evaluación Adicional, así como cumplir con las demás reglas que establece el Programa.

Tener un mínimo de dos años de servicio ininterrumpidos en las funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión o de asesoría técnica pedagógica en que desea participar en la Promoción en la Función por Incentivos.

Contar con nombramiento definitivo o denominación equivalente en la(s) plaza(s) en que desempeñe las funciones en el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller, de acuerdo a la estructura ocupacional autorizada para el centro de trabajo.

Acreditar para el acceso a este Programa, como mínimo, título de nivel licenciatura, así como los que determine en su oportunidad la CNSPD para el ascenso.

El área de conocimiento del nivel de preparación que acredite el personal (licenciatura, maestría o doctorado) será la establecida para cada tipo de evaluación (docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica), en las convocatorias vigentes de los Concursos de Ingreso y Promoción aplicables.

Estar adscrito en el centro de trabajo que corresponde a las funciones que desempeña, de conformidad a lo dispuesto en la LGSPD.

Los beneficios del programa tendrán una vigencia hasta de cuatro años cuando se trate de una incorporación al primer nivel. Para confirmar el nivel o ascender al siguiente, el beneficiario deberá obtener en los procesos de evaluación de desempeño resultados iguales o superiores a los que para estos efectos determine el Instituto, someterse a los procesos de evaluación adicionales que, en su caso, se especifiquen y reunir las demás condiciones previstas en las reglas del programa.

Una vez que el personal ha alcanzado el segundo o sucesivos niveles, la vigencia de los beneficios del nivel que corresponda será de hasta cuatro años, pero los beneficios del nivel anterior serán permanentes. Para efectos de confirmación o ascenso de nivel, aplicará lo previsto en el párrafo anterior.

En las reglas para la determinación de los beneficiarios, la Secretaría dará preferencias al personal que trabaje en zonas que presenten altos niveles de pobreza.

El acceso al primer nivel del programa y el avance de niveles estarán sujetos a la disponibilidad presupuestal” (SEP, 2015, s/p).

Es observable, entonces, que paulatinamente el criterio de *antigüedad en el servicio* que tradicionalmente se usaba para lo que se consideraba el derecho como trabajador para cambios de adscripción, ascensos, y promoción salarial, ha desaparecido, considerándose ahora otros factores relacionados a formación, preparación y evaluación.

- f) Con relación a la práctica docente su referente normativo son los Planes y Programas de estudio 2009 y 2011, con un enfoque socio-psico-pedagógico centrado en el concepto de competencias (DOF, 2009).

Las competencias que el plan de estudios de educación primaria señala son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la vida en sociedad. Es un concepto relativamente nuevo y ajeno a los conceptos que tradicionalmente usaba el magisterio (conocimientos, habilidades y destrezas en la reforma de 1974, contenidos en el ANMEB 1992 y competencias en 2009 como antesala de la reforma actual). Se entiende por competencia

la capacidad de incorporación y movilización de conocimientos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese saber hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se concibe la competencia como la movilización de conocimientos (Perrenoud, 1999, citado en SEP, 2011, p. 29).

A partir de la incorporación del concepto de competencias en la educación se ha generado una serie de definiciones y cuestionamientos en torno al mismo, Díaz (2016a) nos dice al respecto que la educación a lo largo de la historia ha tenido como preceptos principales de enseñanza distintos ejes, siempre dependiendo de la época a la que corresponden, de este modo realiza una invitación a pensar el enfoque de competencias desde la criticidad, que implica preguntar las razones por las que tanto las legislaciones mundiales como los organismos internacionales admiten con entusiasmo el eje educativo por competencias.

Además de lo anterior debe tomarse en cuenta que el concepto de competencias no tiene una acepción única, y que en los últimos años ha variado su manera de ser presentado por las autoridades educativas mexicanas en relación con distintas reformas curriculares, por ejemplo, la reforma presentada en 2009 plantea la necesidad de un trabajo colaborativo que supere la mecanicidad de las formas de aprendizaje tradicionales, pero que también en el fondo

La reforma curricular no establece diferenciación entre los saberes básicos, disfraza las asignaturas con la denominación de *campos formativos*, no hay claridad de en qué momentos puede un docente construir un proyecto global, actualmente denominado *temas transversales*. Esta labor se le deja a cada docente, a quien le corresponde hacer realidad las utopías de los expertos curriculares, quienes finalmente lo dejan solo en esta parte de la tarea (Díaz, 2016a, p. 32).

Estas dificultades, que a algunos sectores de la parte oficial puede parecer sencillo, colocan a los docentes frente a serias complicaciones derivadas de amplias temporalidades de trabajo, pedagogías arraigadas a partir de sus años como estudiantes, incluso prácticas que hasta ahora les han proporcionado buenos resultados frente a grupo y frente a las bonificaciones dadas a aquellos maestros con altos puntajes académicos en el alumnado, es decir, prácticas escolares anudadas ya a sus prácticas personales. Esto conllevaría un espectro de tiempo necesario para que los

docentes comprendan, adopten y asuman las reformas como parte también de su sentido personal.

Desde acá se entiende que para “quienes se están iniciando en su labor docente puedan ver desde una óptica más optimista el proyecto de reforma, dado que ésta es un elemento que les ayuda a ir modelando y conformando sus prácticas educativas” (Díaz, 2016a, p. 35). Por lo anterior, para Díaz, el reto está en permitir que las reformas promuevan espacios de reflexión sobre el sentido de las prácticas educativas, y de la educación como tal, que permitan a los maestros reconstruir sus hábitos así como sus percepciones en la búsqueda de una mejora educativa pertinente y posible en cada uno de sus contextos.

El presente capítulo permite obtener una visión general de los engarces contextuales locales, nacionales y globales en sentido diacrónico, delimitando los aspectos que a lo largo de la investigación se perfilan como los notables, en el siguiente capítulo se da a conocer las perspectivas teóricas consideradas como las pertinentes, sin olvidar que su pertinencia obedece también a que la problemática, como se ha presentado hasta ahora, dista de ser unívoca, sencilla o lineal.

## **CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA TEÓRICA**

El abordaje teórico en el presente trabajo está basado en una epistemología constructivista; por ello, se toma en cuenta que las sociedades y los grupos sociales no son campos estáticos, sino que mantienen una posición activa que produce y reproduce los fenómenos de la vida social. En ello, las representaciones, discursos, símbolos, etcétera de los docentes frente a la reforma educativa están imbricados con los movimientos sociales, la historia, el orden económico-político, actuales.

Por lo anterior se determina que la ontología de este estudio ubica lo existente en un plano complejo, donde los sujetos no sólo construyen y son construidos por la realidad social de manera directa, sino en que lo local se relaciona con lo global, lo individual con lo social; es decir, que toma en cuenta, desde la teoría de las representaciones de Moscovici, a “las representaciones colectivas que surgen, dependiendo de la posición social que ocupa el sujeto, en las relaciones sociales, y el nivel de los valores y creencias compartidas por los sujetos” (Moñivas, 1994, p. 410).

Tomando en cuenta estos ejes que colocan los acentos en la integración de diversos factores determinantes, así como de sus relaciones o juegos (de poder, de reproducción, etcétera) vistos desde dentro y fuera del campo educativo (mismos que tejerán la región simbólica y representacional de los sujetos); se describen y analizan las perspectivas teóricas desde las cuales se aborda esta investigación en los siguientes apartados, que consisten en: la teoría de las representaciones sociales y la teoría del campo relacional.

### **2.1 Teoría de las representaciones sociales**

La generación de la teoría de las Representaciones Sociales a fines de los años sesenta por Moscovici corresponde a la preocupación de los psicólogos sociales por devolver a esta disciplina su capacidad de

relacionar lo individual con lo colectivo. Esta perspectiva teórica se dedica a construir dichas representaciones, al tomar en cuenta que la interacción colectiva formula ideas, nociones, que corresponden a una determinada forma de concebir el mundo compartida por los individuos, pero compleja y variable en el nivel personal; es decir “que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici, 1969, p. 9).

El fundamento epistemológico de esta teoría coloca a la realidad fuera de la objetividad de la ciencia canónica haciéndola derivar en la noción de que toda realidad es una representación,

apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma (Abric, 2004, p. 12).

Por lo tanto, las representaciones no son sólo el resultado del estímulo dado por el contexto social e individual, sino también la reacción; esto es, funge a la vez como un sistema de interpretación determinando al mismo tiempo las prácticas, acciones y expectativas de los individuos o grupos. De este modo se desprenden de ella dos dimensiones imbricadas: lo cognitivo y lo social. Las cuales pueden poseer lógicas diferenciadas (como el juego entre lo racional con lo irracional) pero interrelacionadas, aparentemente incoherentes.

El desglose de la significación de una representación social debe cuidarse de sus dos contextos esenciales: el discursivo, que apela a la necesidad de analizar el contexto de producción, es decir, de la situación presente en el momento de la interacción; el momento de la enunciación, a veces pasado por alto por parte de los científicos sociales es clave para desentrañar o formular la representación y su significación.

El segundo contexto es el social: aquí encontramos el marco ideológico del individuo, así como su lugar en la trama social. Esta

dimensión también permitirá descubrir el nodo organizacional de la representación que se oculta tras contextos particulares.

Las funciones de las representaciones sociales no se limitan a dar una explicación sobre las percepciones y la realidad social; además permiten la elaboración de la identificación personal o de grupos con los sistemas de valores y normas que les rodean y que son producto de la interacción histórico-social. En medio de ello, posibilita también la definición de las orientaciones; en otras palabras, del modo en que se gestionan las cogniciones y su movilidad en determinadas situaciones, su comportamiento. Por lo tanto también facilita el estudio de los sistemas de expectativas y anticipaciones como procesos de “selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación” (Abric, 2004, p. 16).

Al abordar las representaciones se está abordando el universo de las prácticas sociales. En la definición de las primeras se incluye la necesidad de identificar su contenido y su estructura. Al ser tomada en cuenta la existencia de un sistema representacional, se torna nodal identificar la posición de la representación a estudiar, dentro de este marco, que guarda íntima relación con la determinación de su significación; por tanto, significación y posición jerárquica dentro del sistema están estrechamente interdeterminadas.

La posición y la significación también guardan relación con la definición del núcleo central de la representación. Este concepto de la teoría de las representaciones es quizás el más importante para el proceso de investigación; su definición y estructuración es vital para otorgar concreción al desarrollo del trabajo; concreción y ruta porque a través de éste se define el sentido que los individuos dan a la diversidad de estímulos que se les presentan; dan orden y explicación a la realidad, es una organización centralizada de la cognición y las prácticas.

Todos los elementos del núcleo dibujan las herramientas que usan los individuos para dar sentido a sus prácticas, aun aquellas que pareciesen no tener sentido. De algún modo u otro, el núcleo de la representación posee una inercia que permite explicar los modos en que se esconden, diferencian o contraponen las prácticas y las percepciones sociales.

El núcleo organiza, genera y transforma la significación de los demás elementos que constituyen la representación. Mientras en la teoría de la reproducción de Bourdieu se da preeminencia a la descripción de las diferentes determinantes de la acción social tomando en cuenta la posición y los capitales social, cultural y económico de los individuos, la teoría de las representaciones sociales permite sintetizar esta complejidad en un nodo inercial que no sólo explica las prácticas individuadas, sino que concentra su atención en la búsqueda de un patrón que alinea las percepciones, su reproducción y su posibilidad de transformación.

Alrededor del núcleo se ordenan los elementos periféricos, íntimamente determinados por la fuerza inercial de este eje y a su vez protegiéndolo; es decir, que al igual que él otorgan concreción, funciones de regulación y de defensa, que poseen la capacidad de renovar ponderaciones o de integrar condicional o parcialmente elementos en apariencia contradictorios al núcleo de significación con tal de mantenerlo, son filtros perceptivos.

De lo anterior se desprende que las representaciones sociales conforman un sistema doble; uno definido por su centralidad e inflexibilidad y el segundo definido por su capacidad de movilidad y flexibilidad. El primero representa el sistema de valores (en el que se fundamenta el núcleo) que poseen de forma compartida los individuos y el segundo la diáspora de percepciones que conlleva la diversidad situacional humana, lo vivencial. Esto no sólo permite establecer la diferencia entre una persona y otra, es decir, de sus prácticas y percepciones, sino que tanto, en el fondo, ellas son real o esencialmente distintas.

Los elementos de las representaciones referidos en los últimos párrafos conforman la esencia de la teoría, de ellos parten todas las posibilidades de aplicación y capacidad de explicación de esta perspectiva de investigación. Jodelet (1989, 1990) y otros autores la han descrito en toda su importancia con respecto a disciplinas como las comunicaciones y la antropología, así como en las ciencias de aplicación.

Ahora bien, con relación a la metodología pertinente para este tipo de estudios se considera primero el de la recolección de las representaciones (contenido y estructura) y su análisis. Para ello podemos echar mano de las técnicas interrogativas como la entrevista, los cuestionarios o encuestas; las aproximaciones monográficas también pueden resultar pertinentes, las técnicas etnográficas, los análisis históricos y sociológicos. Las consideraciones para elección del bagaje técnico, como sabemos, están determinadas también por la experiencia del investigador con respecto a su objeto.

Existen también para ser colocados a consideración en el manejo de esta teoría las técnicas asociativas como la asociación libre, que utiliza sistemas categoriales (guiados por la frecuencia, el rango y el otorgamiento de orden prioritario de los *ítems* según los sujetos).

Para identificar la estructura y organización de las representaciones, diversos autores, como Abric (2004), Jodelet (1990), citan métodos de constitución de pares de palabras, comparación pareada; de modo que los grupos de palabras vayan poco a poco perfilando el orden de los elementos que subyacen a los sistemas de representación, lo cual dará paso también a la identificación del núcleo y sus elementos periféricos. A través de los cuestionamientos que se puedan hacer sobre los elementos componentes de la representación será posible identificar la posición que ocupan y cuáles de ellos son objeto de cambio (elementos periféricos, filtro) y cuáles, en el cuestionamiento no varían y mantienen presencia (núcleo central). Como hasta aquí se hace patente, es necesario el acercamiento

plurimetodológico, que en palabras de Abric debe responder a los siguientes puntos y etapas:

La recolección del contenido, la búsqueda de la estructura y del núcleo central, identificación de los lazos, puesta en evidencia de los elementos centrales, verificación de la centralidad, y el análisis de la argumentación (Abric, 2004). La recolección y el análisis cuidadoso de los argumentos y la centralidad de los elementos definirán terminantemente los resultados satisfactorios y a profundidad de la investigación. La combinación de aspectos cuantificables y cualificables es importante, para obtener tanto las estructuras como su contenido profundo.

No prevalece un modo único, un método unívoco para este tipo de investigaciones, pero la concreción y el consenso que existe en la formulación del cuerpo teórico, así como la gama de metodologías a su servicio, dirige la toma de decisiones para determinar las herramientas y técnicas pertinentes al trabajo.

## **2.2 Representaciones sociales, agentes y procesos en educación**

Ante la complejidad del tema educativo, el cambio, la interculturalidad, la ciencia, en el panorama global, social, económico y cultural que coloca a todas las naciones y sujetos en interrelación, es deber del investigador abocarse a leer las circunstancias macro y micro para analizar y explicar los fenómenos educativos, desde las circunstancias socio-histórico-culturales de los individuos y las sociedades.

Precisamente la resolución de la dicotomía entre lo macro y lo micro en la investigación es una de las características más importantes de la teoría de las representaciones sociales como una perspectiva que nace en la psicología social y se traslada poco a poco a las ciencias sociales,

la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico

y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones* y *expectativas* (Abric, 2004, p. 13).

Ahora bien, el tema central que aquí se aborda es la manera en que se relaciona el *cambio educativo* (visto desde la complejidad citada anteriormente) con la reforma educativa decretada en México en el año de 2013 por el Presidente de la República Enrique Peña Nieto, cuyos fines principales, según el discurso de la Presidencia, puede resumirse en tres:

- Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
- Aumentar la matrícula y la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
- Que el Estado Mexicano recupere la rectoría en del SEN, manteniendo el principio de laicidad (Bracho González y Zorrilla Fierro, 2015, p. 16).

El asunto de las innovaciones en materia educativa no es nuevo; sin embargo, los procesos de cambio tienden a pasar por alto ciertas tendencias históricas y sociales; en consecuencia, según Fullan, “Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo más bien como adoptantes pasivos” (2002, p. 4).

Fullan describe su proceso de investigación en torno al cambio en la etapa que va de 1982 a 1992, década en la se trasladó del concepto de “usuario”, como nombre dado al sujeto del cambio, a “significado”: “Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo qué cambiar como del modo de hacerlo” (2002, p. 6).

De esta manera, la interpretación y los tratamientos institucionales o gremiales que se le dan al contenido de la reforma hacen de éste un discurso depositario de distintos significados y sentidos; es decir, que

dicho contenido está abierto a la reproducción social compleja y variada del grupo o individuo que le atiende.

Es precisamente este aspecto el que se aboca a resaltar el investigador que se dispone a trabajar a través de la teoría de las representaciones sociales, en donde la investigación adquiere relevancia, puesto que puede permitir conocer, explicar y comprender las representaciones de los docentes con relación a esta medida institucional (sobre todo si tomamos en cuenta la problemática desarrollada dentro del sindicato y organizaciones de docentes a partir de la promulgación de la mencionada reforma). Lo anterior significa una concepción del sistema educativo tal cual la entiende Fullan:

el *sistema* es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente (...) se señala que esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. [Donde] la única defensa posible... [es] desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y el grupo (Fullan, 2002, p. 9).

Esto trae a cuenta que en México y específicamente en Chiapas, la reforma educativa decretada en 2013 posee un contenido que se organiza en los siguientes tres ejes que vertebran el ámbito educativo actualmente:

- 1.- Nuevas relaciones laborales y contractuales, a través de una nueva cultura de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción laboral, así como una nueva posición y función del SNTE.
- 2.- Planes y programas centrados en el enfoque socio-psico-pedagógico de competencias.
- 3.- Relaciones administrativas entre las entidades y la federación.

Estos tres ejes constituyen hoy la fuente de distintas percepciones y actitudes por parte de los docentes chiapanecos del nivel primaria, mismas que pueden ser interpretadas y articuladas como representaciones

sociales, base de posibles distintos escenarios de objetivación de dicha reforma; son varios los factores que pueden permitir explicar este hecho, uno de ellos es quizás, que el cambio educativo y la investigación sobre éste, se interpreta “como algo meramente técnico y sistémico, científicamente comprobable y que la mayor parte del tiempo está planeado y organizado para los individuos y no con ellos, que son quienes trabajan en las instituciones que se quiere cambiar” (McLaren y Huerta, s.f., p. 1124).

Los procesos de consulta realizados, por parte del gobierno, previos al decreto de la reforma educativa hacia los sindicatos y organizaciones de docentes (SNTE, CNTE, etcétera) propiciaron toda una serie de reacciones que dieron muestras de la multiplicidad de factores implicados en las percepciones de los involucrados; una gama compleja y amplísima de percepciones, intereses, conveniencias, inconveniencias, luchas y resistencias saltaron a la luz pública logrando hacer visible la diversidad de formas de representar a la reforma educativa, desde grupos, subgrupos, individuos.

Si a ello agregamos la problemática que presentan los estados nacionales poseedores de culturas diversas, con mundos de vida diferentes y que a la vez pueden o no corresponder a lo que la educación oficial espera de sí misma o de la sociedad, porque estaría atendiendo a un tipo específico de cultura y no otro u otros, la situación se complejiza aún más. El propio campo de la investigación intercultural,

así como los de la acción educativa y política intercultural, son campos en construcción, en donde los diferentes actores implicados (líderes sociales, funcionarios gubernamentales, activistas, educadores y académicos, entre otros) actúan, se alían y/o se confrontan para dotar de significado a esta noción y delimitar su ámbito de aplicación (Pérez, 2008, p. 27).

México es un país conformado por diversas culturas, la reforma educativa de 2013 y las acciones que implica deberían responder a esta

diversidad de tal forma que los docentes pudiesen encontrar el sentido de sus prácticas en fuerte relación con los procesos de las comunidades que atienden; sin embargo, al parecer, el proceso de construcción de dicha reforma y cómo los docentes la representan torna difícil el diálogo, necesario para la creación de ambientes propicios en el que las diferentes percepciones y expectativas puedan fluir hacia la aplicación de nuevos planes y programas con menos contratiempos o rupturas en el sistema educativo.

Para concluir es necesario recalcar la importancia de las investigaciones cuya perspectiva busca disolver la dicotomía que separa lo macro de lo micro, lo local de lo global. Disolución que en definitiva significa complejizar la mirada de los fenómenos sociales y su estudio; la reforma educativa mexicana no es un hecho aislado, al contrario atraviesa y es atravesado por distintas coyunturas y distintas circunstancias que merecen ser estudiadas para dilucidar las posibilidades viables de un cambio educativo a profundidad.

### **2.3 Espacio social relacional como campo de diferenciación social**

El magisterio chiapaneco, específicamente los docentes de educación primaria del sistema general federal, que conforman el campo de estudio de este trabajo de investigación, dista mucho de ser un grupo homogéneo; dado que se encuentra imbricado por circunstancias y fenómenos de diversa índole debido a que es construido a partir de las individualidades que juegan dentro de él. A pesar de esto, es posible dar cuenta de entrecruzamientos, relaciones y ciertas constantes en su conformación.

De esta manera, es posible caracterizar este campo como un espacio que produce-reproduce relaciones y diferenciaciones dentro de sí, lógicas que yacen tensadas también por las lógicas que existen y persisten aún fuera del propio campo y que abarcan lazos distendidos hacia la influencia de los poderes hegemónicos de un mundo global.

La manera en que la reforma educativa impulsada por el Estado mexicano se imbrica con este sector de la sociedad está, por lo tanto, sujeta también a los perfiles y las lógicas que son producto de lo referido líneas arriba; esto es, los discursos y las representaciones acerca de esta reforma, así como la percepción de su proceso de instauración y aplicación están y estarán permeadas por la diferenciación social de la que forman parte en el momento mismo en que aparece como fenómeno social.

De esta manera es que se entiende el espacio social, según lo describe Bourdieu, como un:

conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* [cursivas en el original] y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre* (Bourdieu, 1999, p. 16).

Este sociólogo francés (cfr. 1999), entiende el espacio social, como una categoría implicada en la teoría del campo relacional, dicha noción es, entonces, reflejo de la teoría en general, y a su vez la teoría está contenida en la categoría misma. El campo social y el espacio social se explican mutuamente.

Dicho de otra manera, la región misma se concibe como un espacio complejo en el que confluyen diversos elementos, lo cual cambia las formas y las maneras de suceder de las relaciones sociales, así como de sus representaciones volviéndolas diversas; pero a pesar de la diversidad de estos elementos resulta posible encontrar homogeneidad, sobre todo cuando hablamos de un sector a quienes ocupan más o menos las mismas obligaciones, preocupaciones y problemáticas, ante las cuales incluso cuentan con la posibilidad de organizarse conjuntamente para realizar las reflexiones en torno a lo que les aqueja; sin olvidar que estas formas de organización también están determinadas por jerarquías establecidas, intereses diversos, interdeterminados por los contextos sociales, culturales y económicos de una sociedad compleja; ante ello

la búsqueda de formas invariables de percepción o de construcción de la realidad social enmascara diferentes cosas: primeramente, que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a las coacciones estructurales; en segundo lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que puede también volverse una empresa colectiva (Bourdieu, 1996, p. 134).

Lo anterior indica que las representaciones forjadas en torno a la reforma educativa de 2013 no pueden analizarse desde un postura teórica basada en lo micro o en lo macro, sino en ambos, en donde los individuos responden a sus circunstancias desde un modo ya aprehendido; aprehensión que puede ser cuestionada o abrazada, pero que al final constituye la base de aquello que llamamos conciencia y que determina nuestras maneras de percibir el mundo, los conflictos y las maneras de actuar en ello, formas que van de la mano con las lógicas que determinan el propio espacio y que viajan de lo simbólico a lo económico, de lo cultural a lo social, etcétera.

El magisterio chiapaneco como espacio social está imbricado por las múltiples lógicas y complejidades que le conforman dentro de sí, jerarquías, intereses, aspiraciones, disposiciones, modos de estrategia, cuyas formas históricas se remontan a siglos y siglos de historia humana; es decir que en su interioridad está reflejada la complejidad de lo que está fuera del gremio; las lógicas del poder y de los intereses que permean los aconteceres sociales actuales cruzan diametralmente los espacios o campos sociales que le conforman, al punto que lo local o regional con lo global se pueden explicar entre sí, algo que tanto la teoría de las representaciones sociales como la concepción del espacio social, señalada arriba, así como el análisis de contenido de los discursos, pueden dar cuenta.

A partir de lo expuesto con anterioridad, el orden categorial con el que se procederá al análisis de la información obtenida, a través de las

técnicas y herramientas de recogida de datos, partiendo de la teoría de las representaciones sociales son:

1.- El contenido de la representación, lo que en esta investigación llamamos contenidos. En los términos mencionados por Moscovici son elaborados como informaciones y actitudes obtenidas a través de los instrumentos de recogida de datos.

2.- Pero no sólo estas informaciones son objeto de análisis, sino también su organización interna, lo que estamos denominando estructura de la representación.

3.- El núcleo central es el elemento ordenador fundamental de la teoría “puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2004, p. 20). Posee dos funciones esenciales, una generadora y la otra organizadora. La primera “es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación” (Abric, 2004, p. 20); esto es, que a través de él los demás elementos aprehenden su sentido y valor. La segunda “determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación” (Abric, 2004, p. 20), es decir que tiene la función de unificar y estabilizar todos los elementos que componen la representación y a su vez les otorga coherencia; por ejemplo, es la que organiza alrededor del núcleo a los elementos periféricos. Es, por lo tanto, el eje del contenido y la estructura.

El establecimiento de estas categorías numeradas arriba facilita el seguimiento de la estructura teórica en relación estrecha con los modelos metodológicos establecidos como pertinentes (mismos que se detallan en el siguiente capítulo), precisamente, a partir de tomar en cuenta la complejidad inherente al análisis de las representaciones sociales y sus diferentes elementos concatenados, así como la inclusión de la noción de espacio social de Bourdieu y el análisis de contenido.

## **CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

La necesidad de la metodología obedece a la búsqueda de los caminos pertinentes para acercarse a una realidad que se pretende conocer, explicar y comprender; los pasos a seguir durante este proceso se definen en la medida en que dicha realidad es acotada y abordada por el investigador, es así que es labor esencial procurar la plausibilidad y la pertinencia puesto que de ello depende la capacidad de la investigación de agenciarse profundidad y fiabilidad en los resultados.

La metodología confiere prioridad a los datos, pero también la da a los procesos, es decir que la metodología tiene la particularidad de percibirse como procesual, fomentando el papel activo del investigador antes, durante y después de la recogida de datos a través de supuestos antes no considerados, impresiones, problemáticas y dificultades, colaboraciones, etcétera.

En consonancia con lo descrito arriba procederemos a explicar los métodos seleccionados para la investigación así como sus contribuciones pertinentes en los términos abordados en los dos párrafos anteriores.

Este apartado está dedicado, también, a explicar el enfoque epistemológico de la teoría de las representaciones sociales que prioriza la percepción de los individuos como constructores y reproductores de sentido. Desde aquí, considera el análisis de los lenguajes, los conocimientos, las emociones, las actitudes y los símbolos a través de los cuales el propio ser humano construye su mundo socio-cultural.

Con lo anterior se entiende que la epistemología posee un enfoque de abordaje hermenéutico, donde las dos fases esenciales del proceso se centran en la recogida de los datos (a través de técnicas experimentales o técnicas consagradas, como la entrevista) y su posterior análisis. Usualmente se recurre a diferentes técnicas cuya triangulación permite una mayor profundización en el tratamiento del tema a investigar.

Además de este enfoque, las representaciones sociales se vinculan al método constructivista, puesto que, contra el método empirista, este dista de percibir de manera separada a los aspectos materiales de los psicológicos; al contrario, les unifica puesto que ambos se interdeterminan en los procesos de construcción de la sociedad y su llamada realidad. En este espacio la construcción es entonces entendida como

el proceso activo de elaboración de sentido del sujeto en interacción con su entorno socio-cultural; como resultado, el conocimiento que se genera no es una copia de la realidad sino una creación que realiza el ser humano recurriendo a los esquemas que ya posee y que ha incorporado previamente (Pérez, 2012, p. 8).

Dentro de estos posicionamientos guiados por la epistemología hermenéutica y el método constructivista, que a la vez comprenden una ontología específica, donde los individuos juegan un papel activo en el engranaje social, la teoría de las representaciones sociales a lo largo de su desarrollo ha derivado en el establecimiento de tres escuelas principales: la escuela clásica (desarrollada por Denise Jodelet), la Aix-en Provence (guiada por Jean-Claude Abric) y la de Ginebra (cuyo máximo exponente es Willen Doise).

Esta investigación construyó su guía teórico-metodológica retomando aspectos de las tres escuelas, por ejemplo, de los trabajos y presupuestos desarrollados por Abric, de la escuela Aix-en Provence que “está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las RS. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales” (Araya, 2002, p. 48), se consideró precisamente el aspecto cognitivo. De la escuela de Jodelet, el performativo, es decir, el elemento productor y reproductor de las representaciones sociales como constituyentes de las mismas. Y también se tomaron en cuenta las circunstancias de circulación-producción que definen en buena medida la estructura y el proceso socio-histórico de las representaciones, cuestiones que son centrales para la escuela de Ginebra.

Para el caso que compete a la presente investigación, siendo la teoría de las representaciones sociales una perspectiva que aún yace en construcción y que además puede ser pensada y puesta en acción de diversas maneras, considerando incluso la facultad de experimentación del investigador con distintas herramientas, se decidió optar por una plurimetodología que permitiera la consecución de los pasos metodológicos, los cuales fueron del establecimientos de los grupos o sujetos de estudio a los métodos de análisis de datos expuestos posteriormente y en donde convergen: la estructura y el contenido desde las representaciones sociales, la categoría de espacio social relacional y el análisis de contenido. Todo ello con el fin de atender las necesidades de la propia teoría y los aspectos relacionados a lo regional, mencionado en los capítulos anteriores; a continuación se exponen las metodologías que se siguieron.

### **3.1. Propuesta plurimetodológica**

El principal objetivo de una postura plurimetodológica para el abordaje del tema es evitar que la investigación cualitativa sea catalogada como demasiado subjetiva o generalista, además ha permitido al investigador múltiples herramientas para enfrentar un tema que se sabe complejo y multidimensional, y ha hecho posible mayor profundidad de análisis y reflexión.

Este tipo de acercamiento logra una interpenetración óptima entre la metodología y la teoría, lo que al mismo tiempo da coherencia y capacidad de aprehensión sobre el tema, tanto al investigador como a los lectores de la investigación interesados en cómo un tema de múltiples aristas puede explicarse y comprenderse a través de una teoría compleja y una plurimetodología cualitativa.

Para Abric, al tratarse de la aplicación de la teoría de las representaciones sociales en una investigación, la plurimetodología debe

acatar núcleos básicos que constan de las etapas, “*primera...la recolección del contenido de la representación*” (2004, p. 71), en la que recalca la pertinencia del uso de dos métodos conjuntos, a lo que obedece que en la presente investigación se decidió por la aplicación de dos métodos: el asociativo (la carta asociativa en este caso), que consiste en “a partir de un término inductor (o de una serie de términos), pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2004, p. 59) y el interrogativo (la entrevista en este caso), que favorece el acceso al contenido de una representación. La segunda etapa comprende

*La búsqueda de la estructura y del núcleo central* [en la que después de reagrupar los resultados del método asociativo, se continua con] *la identificación de los lazos* [cursivas en el original] de las relaciones y de las jerarquías entre los elementos que permite entrar a la organización interna del conjunto de los componentes de la representación (Abric, 2004, p.72).

La tercera etapa consiste en la verificación de los lazos y relaciones mencionados en la segunda etapa, así como de los elementos centrales alrededor de los cuales giran los elementos de la representación, donde se analizan los resultados de los métodos utilizados. Abric menciona una cuarta etapa en la que se procede al “*análisis de la argumentación*” (p.72), es decir, el tratamiento analítico correspondiente a la propia teoría de las representaciones sociales.

### **3.2. Técnicas e instrumentos de investigación**

Ahora bien, la base de estudio de la teoría de las representaciones sociales se encuentra en el lenguaje y la cognición; esto es, en los ámbitos de la cultura, lo social y la vida cotidiana, puesto que trabaja sobre lo que las personas perciben, sienten y piensan acerca de un tema en particular, permitiendo un análisis que une lo individual con lo social. Desde lo anterior es posible señalar a esta perspectiva como una teoría abierta, no sólo a la experimentación de metodologías en las ciencias sociales, sino a

la búsqueda de profundidad desde cualquiera de los métodos aplicados para ella, los que en su diversidad pueden ser cuantitativos o cualitativos.

En este sentido, la índole compleja del tema en cuestión, el cual se plantea como un estudio acerca de las representaciones sociales de los docentes chiapanecos frente a la reforma educativa de 2013 en México, debido al número vasto del grupo de estudio, se ha optado por trabajar desde la perspectiva cualitativa que no prioriza cantidad en búsqueda de una mayor capacidad de profundidad en los análisis de entrevistas, encuestas y demás instrumentos.

Por lo mencionado arriba, en la presente investigación se decide por la aplicación del *método de muestreo teórico*, ya que para su desarrollo se parte de considerar que de principio no se conocen los puntos de vista de quienes serán colaboradores. El tamaño de las muestras en este método suele ser considerado pequeño; situación que puede hacer pensar que es una limitación, pues la representatividad de los resultados se asienta en una proporción limitada que genera dudas; sin embargo, debe tenerse en cuenta que el muestreo teórico se centra en los casos que presentan el descubrimiento de significados o el reflejo de realidades múltiples, por lo que la generalización en este caso busca representar un problema teórico o la tipificación de un número finito de casos.

Ahora bien, los investigadores cualitativos buscan profundidad de análisis, y de la misma forma, informantes confiables; es decir, personas informadas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. De los diversos diseños de muestreo no probabilístico, para el caso de la presente investigación, como ya se ha mencionado, se utilizó el denominado muestreo teórico, también denominado muestreo intencionado. Se inicia el muestreo mediante colaboradores voluntarios, se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Según Martín-Crespo y Salamanca,

en la investigación cualitativa la información es la que guía el muestreo, y por ello es preciso que evolucione en el propio campo ya que es necesario que cubra todos los requerimientos conceptuales del estudio, y no la adaptación a unas reglas metodológicas (2007, s/p).

La aplicación de este método se llevó a cabo partiendo de dos grupos específicos; por un lado, se tomaron en cuenta docentes de nuevo ingreso, y, por el otro, docentes de mayor antigüedad en el servicio. El fin de la selección de estos dos grupos fue encontrar relaciones similares o disímiles entre ellos en cuanto a la forma en que las representaciones son socialmente construidas frente al tema en cuestión, en este caso, frente a la reforma educativa.

De esta manera, se integraron las percepciones y concepciones de ambos grupos para detectar sus posibles puntos de encuentro o desencuentro; esto siguiendo la idea de Bourdieu (1998) acerca de que dentro de un mismo espacio social es posible encontrar grupos endógenos diferentes.

Los criterios que se definieron para la aplicación de la carta asociativa están descritos a continuación: Los colaboradores son docentes de educación primaria frente a grupo, en la modalidad de educación primaria general, pertenecientes a la Secretaría de Educación Federalizada (SEF), en Chiapas.

Se toma en cuenta la división del territorio del estado en 11 delegaciones regionales, hecha por parte de la SEF, para la atención de la cobertura en este nivel y modalidad educativa; las cabeceras regionales son: Bochil, Comitán, Motozintla, Ocosingo, Palenque, Pichucalco, San Cristóbal, Tapachula, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Villaflores.

De cada una de estas delegaciones los colaboradores fueron dos docentes, uno con tres años o más en el servicio y otro con dos o menos años en él, integrándose de esta manera dos grupos con 11 colaboradores cada uno, siendo así 22 docentes en total.

Las regiones comprendidas se estructuran de la siguiente manera:

Región 1. Delegación regional Tuxtla Gutiérrez, está conformada por 6 jefaturas de sector, 34 zonas escolares, 513 escuelas.

Región 2. Delegación regional Tonalá, 2 jefaturas de sector, 11 zonas escolares, 169 escuelas.

Región 3. Delegación regional Motozintla, 3 jefatura de sector, 18 zonas escolares, 326 escuelas.

Región 4. Delegación regional Ocosingo, 2 jefaturas de sector, 8 zonas escolares, 166 escuelas.

Región 5. Delegación regional pichucalco, 1 jefatura de sector, 5 zonas escolares, 101 escuelas.

Región 6. Delegación regional San Cristóbal, 2 jefaturas de sector, 10 zonas escolares, 181 escuelas.

Región 7. Delegación regional Tapachula, 6 jefaturas de sector, 39 zonas escolares, 619 escuelas.

Región 8. Delegación regional Villaflores, 2 jefaturas de sector, 13 zonas, 188 escuelas.

Región 9. Delegación regional Palenque, 2 jefaturas de sector, 8 zonas, 139 escuelas.

Región 10. Delegación regional Bochil, 2 jefaturas de sector, 10 zonas escolares, 173 escuelas.

Región 11. Delegación regional Comitán, 2 jefatura de sector, 15 zonas escolares, 270 escuelas.

Ahora bien, los análisis cualitativos se caracterizan por contemplar al objeto de estudio en una amplitud de procesos e imbricaciones que dificultan su representación en términos matemáticos o porcentuales; es decir, que precisa de atender los fenómenos en su complejidad de aspectos

intrínsecos. Dada esta característica holística es que se busca la comprensión del problema y no sólo su explicación en relaciones de causa-efecto; por ello, no se necesita incrementar el número de sujetos que involucran el estudio y se opta por llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala buscando profundidad en el tema, y la especificidad antes que la generalización.

### **3.3 La carta asociativa**

Como ya se mencionó anteriormente, una de las técnicas utilizadas en la presente investigación es la llamada “carta asociativa”, ésta deriva de los métodos asociativos, de la asociación libre específicamente. Uno de los rasgos que otorgan importancia a este tipo de métodos es precisamente su facultad de “actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas” (Abric, 2004, p. 59), y que muchas veces señalan los núcleos figurativos de las representaciones.

Es así que, mientras la entrevista aporta los elementos generales constitutivos de la representación, la asociación libre permite atender la forma en que estos elementos se estructuran en ella al concentrarse en el análisis del sistema de categorías, la frecuencia y rango de aparición de los datos para después clarificar el papel central (o no) de dicha categoría en la estructura. De esta manera,

1.- A partir de un término inductor, son producidas asociaciones libres.

2.- Se pide al colaborador producir una segunda serie de asociaciones, esta vez con un par de palabras que contengan, por una parte el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por el colaborador en la primera fase.

3.- Cada una de estas cadenas asociativas es utilizada para solicitar nuevas asociaciones por parte del colaborador.

Esta parte, que ayuda a desentrañar lo organizacional con el método asociativo, se ve todavía mejor atendida en las cartas asociativas, en buena medida porque, a diferencia de la asociación libre pura, las cartas facilitan la comprensión de los términos escritos por los agentes informantes por medio de la conformación de carta a partir de cartas mentales; en otras palabras, de diferentes fases de recolección de asociaciones, y no de una sola fase, pues diferentes asociaciones partirán de la primera fase de asociación pudiendo llegar hasta cinco o seis cadenas de asociación. Un análisis de las cadenas surgidas del *corpus* completo puede afinar significativamente el trabajo

Las ventajas del método son numerosas: necesita poco tiempo y esfuerzo por parte del sujeto; permite de recoger un conjunto de asociaciones más elaborado e importante que con la asociación libre y, sobre todo, identificar lazos significativos entre los elementos del corpus... esta técnica nos parece una buena herramienta de identificación del contenido y la significación de una representación, además de que puede ser producida individualmente o en grupo (Abric, 2004, p. 63-64).

Es precisamente esta complejidad inherente a los análisis cualitativos la que lleva al investigador a enfrentar también dilemas éticos dentro de su quehacer, ya que en la búsqueda de especificidad y profundidad ambas partes, sujetos e investigador, estrechan relaciones de manera que se “construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas (...) que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes” (Sandín, 2003, p. 203).

Esta parte de confrontación, muchas veces, no minimiza la posibilidad de fiabilidad de la metodología cualitativa, el compromiso ético, al contrario, acerca y empuja la investigación de diversas maneras, pero sin duda el objeto de estudio a abordarse es algo que el investigador en

ningún momento debe soslayar, ya que constituye la columna vertebral del trabajo.

Para la aplicación del instrumento llamado carta asociativa se realizó en primera instancia el monitoreo de la misma, diseñada con cuatro flujos que parten del término inductor **REFORMA EDUCATIVA 2013** y tres niveles de asociaciones por cada uno de ellos (véase Anexo 2); se aplicó a tres docentes de distintas delegaciones regionales educativas de la entidad, el resultado mostró su pertinencia en cuanto a los datos requeridos que aportó, por lo que el diseño quedó definido así para su aplicación a los veintidós docentes colaboradores en total.

Enseguida se prosiguió a realizar el trabajo de campo, de acuerdo con las características de esta metodología, se buscaron los espacios para localizar a los posibles colaboradores voluntarios y con disposición de dialogar ampliamente sobre el tema a investigar.

Debido a eso el primer espacio al que se acudió fue el Parque Central de Tuxtla Gutiérrez, lugar en donde los docentes mantenían una concentración en rechazo a la reforma educativa; se abordó a algunos de ellos explicándoles tanto el tema de la investigación, como en qué consistía el instrumento para el cual solicitaba su colaboración. En este primer acercamiento sólo se obtuvieron negativas, había un clima de desconfianza, quizá pensaban o presuponían que podía tratarse de alguna estrategia por parte del gobierno para obtener datos para perjudicarlos.

Dado este resultado, posteriormente se buscó a docentes conocidos en cada una de las delegaciones regionales. En algunos casos ellos mismos fueron colaboradores y en otros fueron intermediarios para encontrar a otros participantes; esto permitió avanzar con la aplicación de algunas “cartas asociativas”.

Para continuar con este trabajo, se buscó el apoyo de un docente que actualmente forma parte del Comité Ejecutivo de la Sección 7 en Chiapas;

a través de su intermediación se logró la aplicación de algunos instrumentos más, quedando pendiente hasta ese momento la aplicación del mismo a los dos respectivos docentes de las delegaciones regionales de Bochil, Pichucalco, Tonalá y a un docente de recién ingreso al servicio de la delegación regional de Tuxtla Gutiérrez.

El siguiente paso fue viajar a Bochil y Pichucalco, en el período en el que para el magisterio en Chiapas estaba programado el curso que cada año antecede el inicio de un nuevo ciclo escolar, para lo cual los docentes se reúnen todos en su respectiva cabecera regional; para poder acceder a ellos fue necesaria la intermediación del mencionado docente miembro del Comité Ejecutivo Seccional en el estado, lo cual permitió la aplicación del instrumento a los cuatro correspondientes docentes.

La aplicación del instrumento a los dos docentes de la delegación regional de Tonalá se hizo a través de la intermediación de docentes del centro de maestros de esta delegación, y la localización del docente faltante de la delegación regional de Tuxtla Gutiérrez se hizo a través del apoyo del supervisor de una de las zonas escolares de esta delegación y de la subdirectora de uno de los centros de trabajo de esta zona, lo que permitió contar con la colaboración del docente de nuevo ingreso de la delegación mencionada.

De esta manera quedó concluida la aplicación del instrumento denominado “carta asociativa”. Posteriormente, se procedió a sistematizar la información obtenida a través de dicho instrumento, se inició con la organización de los términos obtenidos en el primer nivel de la carta asociativa agrupándolos de manera general por cercanía de significado, dando como resultado lo siguiente:

1.- Los términos más mencionados son los relacionados a las emociones, tales como: impotencia, miedo, coraje, inconformidad, angustia, injusta, ofensa, amenaza, coercitiva, incertidumbre, impunidad,

farsa, desconfianza. El término “impotencia” se estableció como la categoría principal que agrupa al resto de las presentadas aquí.

2.- Los términos que ocupan el segundo lugar por el número de veces mencionados son los términos relacionados a lo cognitivo: política, reforma laboral, evaluación. Los tres términos acá mencionados funcionan como una sola categoría agrupada en sí misma “política-reforma laboral-evaluación”.

3.- En tercer lugar por frecuencia de aparición son: inestabilidad laboral, pérdida de empleo, despidos masivos, correr, despedir, no plaza base, pérdida de derechos laborales, derechos violados, pérdida de antigüedad, inseguridad, falta de estabilidad. El término “inestabilidad laboral” se estableció como la categoría principal que agrupa al resto de las aquí presentadas.

Una vez obtenidos dichos resultados del total de colaboradores, se procedió a dividirlos en dos grupos de acuerdo con su antigüedad en el servicio docente, con la finalidad de identificar las similitudes y diferencias en la frecuencia con relación al grupo que nombra cada categoría, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Sistematización de cartas asociativas nivel 1*

Palabras Primer Nivel (categorías)	Palabras Primer Nivel que se agrupan	Frecuencia	Mayor antigüedad	Menor antigüedad
<b>Inestabilidad laboral</b>	Pérdida de empleo Despidos masivos Correr No plaza base Pérdida de derechos laborales Derechos violados Pérdida de antigüedad Falta de estabilidad	11	5	6
<b>Política</b>		6	1	5
<b>Reforma laboral</b>		6	2	4
<b>Evaluación</b>		5	1	4
<b>Impotencia</b>	Miedo Coraje Inconformidad Angustia Injusta Ofensa Amenaza Coercitiva Incertidumbre Impunidad Farsa Desconfianza	24	16	8

**Fuente:** elaboración propia

De esta manera, quedó integrado un grupo de 11 colaboradores cuya antigüedad es de dos o menos años en el servicio, y el otro grupo de 11 colaboradores con una antigüedad de más de tres años en el servicio.

Después, se realizó también otra agrupación tomando en cuenta los términos mencionados, la antigüedad de los docentes colaboradores y las regiones delegacionales en donde prestan sus servicios, como se muestra en el tabla 2.

Tabla 2. *Sistematización de cartas asociativas por palabras de primer nivel y regiones*

Regiones/ Palabras de nivel 1	Inestabilidad laboral	Política	Reforma laboral	Evaluación	Impotencia
01-02 Bochil	X	X		X	XXXX
03-04 Comitán		X	X X		X X
05-06 Motozintla					XXXX XXXX
07-08 Ocosingo	X X				X
09-10 Palenque			X	X X	XX
11-12 Pichucalco	X	X	X		XX X
13-14 San Cristóbal	X	X		X	
15-16 Tapachula	XX			X	XX
17-18 Tonalá	XX X				X
19-20 Tuxtla Gutiérrez			X		
21-22 Villaflores	X	X X	X		X
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

**Nota:** X: Profesores de mayor antigüedad X: Profesores de menor antigüedad.

**Fuente:** elaboración propia

Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento metodológico con que se abordaron los cuadros anteriores, esta vez, para el tratamiento y sistematización del segundo y tercer nivel de las cartas asociativas; esto es, de nuevo agrupando los términos de manera general por cercanía de significado, sólo que en esta ocasión se tomaron en cuenta los términos surgidos desde el primer nivel, es decir, los términos que dieron nombre a las categorías; a partir de dichos términos se identificaron las del segundo y tercer nivel.

Luego, las palabras surgidas en el segundo nivel y tercer nivel se fueron agrupando y clasificando en relación con estas categorías surgidas del primero; esto último implicó, por tanto, un cuidadoso proceso de selección, quedando entonces de la siguiente manera en el segundo nivel:

1.- En el término “impotencia” (que a su vez presenta el marco afectivo-emocional), que se estableció desde la sistematización del primer nivel como la categoría principal que agrupa al resto de las presentadas, se obtuvieron resultados que resaltan por tener la mayor frecuencia de aparición. Las palabras englobadas son: incertidumbre, miedo, coraje, desesperanza, angustia, injusticias, confusión, impositivo, examen punitivo, falacia.

2.- Los términos que ocupan el segundo lugar, por el número de frecuencias son los términos relacionados con lo cognitivo: política, reforma laboral, evaluación. Los tres términos mencionados funcionan como una sola categoría agrupada en sí misma.

3.- En tercer lugar, por número de veces mencionados son: pérdida de trabajo, mayor desempleo, cese, contratos, falta de trabajo estable, plaza, contratación, sin prestaciones. El término “inestabilidad laboral” se estableció como la categoría principal que agrupa al resto de las aquí presentadas.

Del mismo modo que en el primer nivel, los resultados del total de colaboradores fueron divididos en dos grupos de acuerdo con su antigüedad en el servicio docente, con la finalidad de identificar las similitudes y diferencias en la frecuencia con relación al grupo que nombra cada categoría, como se muestra en el tabla 3.

Tabla 3. *Sistematización de cartas asociativas nivel 2*

Palabras Primer Nivel (categorías)	Palabras Segundo Nivel que se agrupan	Frecuencia	Mayor antigüedad	Menor antigüedad
<b>Inestabilidad laboral</b>	Pérdida de trabajo Mayor desempleo Cese Contratos Falta de trabajo estable Plaza Contratación Sin prestaciones	9	3	6
<b>Política</b>		4	0	4
<b>Reforma laboral</b>		0	0	0
<b>Evaluación</b>		9	2	7

<b>Impotencia</b>	Incertidumbre	25	17	8
	Miedo			
	Coraje			
	Desesperanza			
	Angustia			
	Injusticia			
	Confusión			
	Impositivo			
	Examen punitivo			
	Falacia			

**Fuente:** elaboración propia

De esta manera que quedó nuevamente integrado un grupo de 11 colaboradores cuya antigüedad es de dos o menos años en el servicio, y el otro grupo de 11 colaboradores con una antigüedad de más de tres años en el servicio.

Después, se realizó la segunda tabla que muestra su agrupación tomando en cuenta los términos mencionados, la antigüedad de los docentes colaboradores y las regiones delegacionales en donde prestan sus servicios.

Tabla 4. *Sistematización de cartas asociativas por palabras de segundo nivel y regiones*

Regiones/ Palabras de nivel 2	Inestabilidad laboral	Política	Reforma laboral	Evaluación	Impotencia
01-02 Bochil		XX			
03-04 Comitán				X X	X XX
05-06 Motozintla					XXXXXX XX
07-08 Ocosingo					
09-10 Palenque				XXX	XXX
11-12 Pichucalco	X				XXX XX
13-14 San Cristóbal				X	
15-16 Tapachula	XX			X	XX
17-18 Tonalá	X XXX				XX
19-20					

Tuxtla Gutiérrez					
21-22					XX
Villaflores	XX	XX		XX	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>4</b>		<b>9</b>	<b>25</b>

**Nota:** X: Profesores de mayor antigüedad X: Profesores de menor antigüedad.

**Fuente:** elaboración propia

Esta tabla 4, como la 2, otorga la posibilidad de la delimitación de los campos de sentido y de representación en relación con las regiones geográficas, regiones que a su vez son simbólicas e histórico-sociales.

De la misma manera, fue realizada y abordada la sistematización del tercer nivel de las cartas asociativas, a continuación se presentan los cuadros que corresponden a las tablas 5 y 6, integrando en ellos las mismas categorías descritas en las otras tablas abordadas y descritas arriba.

En el caso de la tabla 5 se halla de nuevo la división por grupos según la antigüedad en el servicio y las tres categorías de análisis (inestabilidad laboral, política-reforma laboral-evaluación e impotencia).

Tabla 5. *Sistematización de cartas asociativas nivel 3*

Palabras Primer Nivel (categorías)	Palabras Tercer Nivel que se agrupan	Frecuencia	Mayor antigüedad	Menor antigüedad
<b>Inestabilidad laboral</b>	Contratos Únicamente 4 años Sin derechos Despidos masivos Años perdidos Sin generar antigüedad Sin antigüedad Campo de trabajo más difícil	12	2	10
<b>Política</b>		8	4	4
<b>Reforma laboral</b>		4	0	4
<b>Evaluación</b>		12	2	10
<b>Impotencia</b>	Incertidumbre Miedo Coraje Desesperanza Angustia Injusticia Confusión	26	19	7

	Impositivo Examen punitivo Mentiras			
--	---	--	--	--

**Fuente:** elaboración propia

En la tabla 6 están las tres categorías colocadas en relación con las regiones que integran este estudio. El análisis de estos cuadros se desarrolla en el capítulo cinco.

Tabla 6. *Sistematización de cartas asociativas por palabras de tercer nivel y regiones*

Regiones/ Palabras de nivel 3	Inestabilidad laboral	Política	Reforma laboral	Evaluación	Impotencia
01-02 Bochil	X	X			XXX
03-04 Comitán		X XX	XX	XXX	XXX
05-06 Motozintla					XXX XX
07-08 Ocosingo					X
09-10 Palenque				XXX	XXXX
11-12 Pichucalco	XXX				XXXXXX X
13-14 San Cristóbal			XX	X	
15-16 Tapachula				XX	
17-18 Tonalá	XX XX				XXX
19-20 Tuxtla Gutiérrez					
21-22 Villaflores	XXXX	XXX X		XX X	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>26</b>

**Nota:** X: Profesores de mayor antigüedad X: Profesores de menor antigüedad.

**Fuente:** elaboración propia

### 3.4 La entrevista

La entrevista deriva de los métodos interrogativos, su pertinencia como una técnica de la investigación cualitativa dentro de la teoría de las representaciones sociales debe su importancia a su capacidad de acceder a amplias fuentes de información de cada uno de los entrevistados. Una entrevista correctamente proyectada puede arrojar información profunda a

la investigación, y, dado su carácter abierto, puede incluso ofrecer datos, orientaciones, posibilidades incluso no contempladas pero sí pertinentes al tema que se trabaja,

mientras que el cuestionario impone al entrevistado un marco para expresarse, la entrevista exige al entrevistador que haga el esfuerzo de adaptarse al entrevistado y de escuchar todo lo que este último esté dispuesto a revelar acerca de su visión del mundo (Giroux, 2004, p. 162).

Como ya se dijo arriba, la entrevista conlleva una fuerte interrelación entre el entrevistador y el entrevistado, a través de ella se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales.

El cuerpo de la entrevista tiene por fin recopilar lo esencial de los datos, desde ella es posible generar comprobaciones de supuestos para alcanzar los objetivos de la investigación. Las diferentes aristas de la investigación son posibles de ser abordadas desde los discursos varios que se reúnen de los diferentes entrevistados y que, además, están íntimamente relacionados con los espacios y campos en los que habitan y del que son habitados, y en donde

la utilización de la entrevista supone recurrir a los *métodos de análisis del contenido* [cursivas en el original] que, todos lo saben, son ampliamente tributarios de interpretaciones que incluso los métodos más recientes no logran separar de la subjetividad y del sesgo de la lectura de los analistas (Léger, Florand, 1985, Ghiglione, Matalon, Bacri, 1985, citado en Abric, 2004, p. 55).

Lo anterior pone en relieve la necesidad de asociar al abordaje de la entrevista otras técnicas complementarias con el objeto de recortar y profundizar el proceso de recogida de datos, sobre todo para realizar la definición de la estructura interna y organización de la representación, puesto que si algo ayuda a esclarecer la entrevista es el contenido.

Como ya hemos dicho, los entrevistados no hablan por sí mismos, hablan desde el mundo socio-cultural que les rodea, hablan desde su relación con los demás y con su entorno; de este modo es que, aunque el investigador no participe del evento directamente, los individuos comunican a partir de su propia experiencia. Los científicos sociales sólo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conductas anticipadas mediante la comunicación directa; son precisamente éstos los elementos que conforman las estructuras que se movilizan alrededor de las representaciones sociales, en nuestro caso, de los docentes chiapanecos frente a la reforma educativa de 2013.

A partir de ello se define la aplicación de la entrevista, para ello en primer lugar se elaboró la guía de la misma con ocho preguntas (véase Anexo 3); los criterios de selección de los colaboradores fueron:

1.- De los veintidós docentes colaboradores mencionados anteriormente, se seleccionaron cuatro de los que mostraron mayor interés en hablar sobre el tema de la investigación y mucha disposición para ser entrevistados.

2.- Se tomó en cuenta la información, que a través de los datos y el análisis de los mismos se obtuvo de la carta asociativa, en donde se identificaron diferencias significativas entre algunas regiones delegacionales, por tanto, se procuró que los entrevistados fueran docentes adscritos en esas delegaciones.

3.- Dos de los colaboradores fueron del grupo con menor antigüedad (nombrados bajo la clave, en el análisis, P-a) en el servicio docente y dos del grupo con mayor antigüedad (nombrados bajo la clave, en el análisis, P+a); esta selección se hizo con la finalidad de dar continuidad a la identificación de similitudes y diferencias entre ambos grupos.

De esta manera, los dos colaboradores entrevistados con menor antigüedad fueron: una docente de la delegación regional de San Cristóbal

de Las Casas, Chiapas, con dos años de servicio, y un docente de la delegacional regional de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con 3 meses de servicio.

Los dos con mayor antigüedad fueron: una docente de la delegación regional de Motozintla, Chiapas, con 23 años de servicio, y un docente de la región delegacional de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con 35 años de servicio.

Una vez realizadas las cuatro entrevistas se procedió a transcribirlas (véase Anexo 4), posteriormente se sistematizó la información obtenida (véase Anexo 5); en un primer momento se colocaron las preguntas de manera general, y a continuación en cuadros las respectivas respuestas de cada uno de los cuatro colaboradores, con la finalidad de facilitar la identificación y análisis de las convergencias y divergencias en la argumentación; el análisis de esto se encuentra en un capítulo posterior.

En un segundo momento se procedió a buscar interrelaciones, primero entre las preguntas y luego entre las respuestas, tomando en cuenta el contexto de cada entrevistado. Con base en la interpretación y análisis de los datos obtenidos se establecieron categorías emergidas de los observables para sistematizar el sentido de las respuestas. De esta manera quedaron elaboradas seis de estas categorías bajo las que se agruparon los datos: evaluación (que abarca las preguntas 1 y 2), competencias (pregunta 3), sindicato (pregunta 4), fuentes (pregunta 5), razones político-pedagógicas (preguntas 6 y 7) e impacto personal-social (pregunta 8).

### **3.5 El análisis de contenido**

El análisis de contenido, como su nombre lo indica, centra su atención en el análisis del contenido de los discursos, que en este caso proceden de diferentes grupos, algunos de ellos, aparentemente antagónicos.

Se procedió a la recopilación de textos, siguiendo las recomendaciones expuestas por K. Krippendorf (1990) en su texto sobre metodología en torno al análisis de contenido. El muestreo se llevó a cabo aleatoriamente con listados de los discursos considerados relevantes, presentado párrafos adelante, cuya significancia hace patente posturas claras discursivamente en relación al tema de la reforma educativa, procedentes de ambos grupos antagónicos: la parte oficial (Poder Ejecutivo y Legislativo nacionales, consejeros del INEE y dirigentes del SNTE), por un lado, y la dirigencia de la CNTE, así como docentes afines a ésta.

Dichos textos enfrentados serán transcritos, descritos sucintamente y presentados en el apartado correspondiente a su análisis cuya base será el análisis de contenido. Los resultados de este apartado serán triangulados en el último capítulo, junto a los resultados de los análisis de cartas asociativas y entrevistas desde la teoría de las representaciones sociales para dar lugar a la conformación de una región simbólica, esencial como campo de este trabajo de investigación.

La finalidad de tomar el análisis de contenido, como égida para enfrentar textos de ambos protagonistas del conflicto actual, es profundizar en la manera en que éstos están vertidos en diferentes juegos discursivos permeados por relaciones de poder cuyos contextos además de físicos, son de carácter simbólico, con efectos sociales y significaciones específicas.

Para ello ha sido necesario obtener textos de ambos grupos cuyas fuentes son diversas (impresas y digitales), entre las cuales, se consideran también las notas periodísticas que citan ambos discursos enfrentados.

Ahora bien, para dar cuenta de la presencia de estos juegos mencionados se optó por dicha perspectiva puesto que,

en todo análisis de contenido la tarea consiste en *formular inferencias*, a partir de los datos, en relación con algunos aspectos de su contexto,

y justificar esas inferencias en función de lo que se sabe acerca de los factores estables del sistema en cuestión (Krippendorf, 1990, p. 38).

Los datos y extractos obtenidos a través de la selección de resolutivos y boletines informativos de congresos y asambleas de la CNTE, así como los discursos de parte de las autoridades en educación y legislativas, se analizan tomando en cuenta también los medios a través de los cuales han tenido difusión, ya que las maneras en que se materializan las ideologías productoras y reproductoras de relaciones de poder, no se constriñen al texto escrito, sino también a las fuentes, a los medios de difusión.

Con lo anterior es posible describir este tipo de análisis como integrador, en el sentido de que contempla el discurso materializado, así como los contextos que le dan cabida y le permiten circulación, reproducción y generación de nuevos discursos.

El conocimiento y las sensaciones se expresan a través del habla, tonal o escrita, y dichas expresiones corresponden, más allá de sus fuentes, a un espacio-tiempo definido, a marcos histórico-culturales que los dota de sentido entre los interlocutores, es lo que permite la comunicación o la incomunicación, dependiendo de las circunstancias. Y los juegos de poder que dinamizan estos espacios de interlocución están también imbricados a las significaciones de realidad conformadas socialmente en esas especificidades forjadas a través del tiempo y las geografías, por ello, se trata de concatenar a través de esta teoría las relaciones de poder que atraviesan, permean, separan o ponen en relación los discursos de los docentes de la CNTE frente a los discursos de las autoridades (Poder Ejecutivo y Legislativo nacionales, consejeros del INEE y dirigentes del SNTE), frente a la reforma educativa, cómo la perciben, cómo les afecta, desde dónde discursan su importancia, tomando en cuenta siempre los contextos de enunciación.

De este modo, será posible desentrañar no sólo lo que se refiere a la actual reforma, sino también cómo ambos grupos consideran algo mucho

más general, pero no menos importante: a la educación en México en la era de la globalización, marcada por transformaciones sociales y conflictos determinantes para la humanidad. Los discursos seleccionados son referidos, clasificados y explicados a continuación con relación a su pertinencia.

Los elementos metodológicos que se consideraron, para proceder a un análisis de contenido, parten de la selección aleatoria de textos obtenidos en libros, documentos, periódicos, resolutivos, boletines informativos y medios digitales de la parte docente, principalmente de la dirigencia sindical de la CNTE, y de la parte oficial. Se buscó que cada uno de los discursos fuera representativo puesto que su número es amplio y no podrían usarse todos a la vez; se ubicaron, entonces, aquellos que pertenecieran a agentes distintos de ambos grupos y que en ellos se reflejara la posición frente a las actitudes prácticas o discursivas de la parte antagónica.

Para el caso de los fragmentos de la parte oficial, en cada fragmento se realizó un análisis, mientras que los fragmentos de la parte docente, elementos principales de esta investigación, se procedió a realizar un listado de ellos; como parte metodológica cabe hacer mención de los siguientes detalles, que forman parte del diseño estructural del análisis de contenido de los textos procedentes principalmente de la dirigencia sindical de la CNTE:

\*Los términos relacionados a la categoría “impotencia” están con negritas seguidos de la letra I colocada entre corchetes [I], los términos relacionados con la categoría “inestabilidad laboral” aparecen en negritas y seguidos de [IL], la categoría “política- reforma laboral-evaluación” en negritas seguida de [Ple]. Lo que se refiere al “sindicato” también aparece en negritas y seguido de [S], lo que se refiere a “enfoque por competencias” en negritas y seguido de [EC].

\*Se decidió tomar en cuenta la palabra “punitiva” precedida (en algunos casos, invertida) por la palabra evaluación como parte de la categoría “impotencia”, ya que, precisamente se considera esta palabra como marca del sentimiento de impotencia.

\*De la misma manera, se optó por incluir en la categoría “inestabilidad laboral” a las palabras “desempeño” y “permanencia”, debido a que el contexto discursivo de ambas palabras enfatizan las posibilidades de permanencia en el servicio docente, por lo tanto, señalan la problemática y preocupación de la estabilidad laboral del trabajador.

En el capítulo cuatro (siguiente a este apartado) de este trabajo de investigación se desarrolla el análisis de contenido de los discursos, donde la importancia de las categorías mencionadas es vertebral, ya que encaminan y visibilizan los puntos centrales de los discursos.

Después de esto se llevó a cabo la triangulación de los datos emergidos. Se verificaron, complementaron y analizaron los contenidos aportados por la carta asociativa, la entrevista y el análisis de contenido; se realizó lo mismo con los elementos constitutivos del contexto de los discursos, palabras, actitudes, y cogniciones. Cabe recordar que todo ello es objeto de la teoría de las representaciones sociales. La concatenación e imbricación de los campos interpretados y analizados dieron como resultado la región simbólica, misma que se explicará más adelante en esta tesis.

La exposición de las diferentes técnicas e instrumentos que conforman esta perspectiva anclada en la plurimetodología tiene por objetivo principal cubrir las necesidades que la investigación presenta al tratarse de un modelo complejo como lo es el análisis de las representaciones sociales, es decir, que se basa en aspectos cualitativos.

Dichos aspectos tienen diferentes aristas y por ello, la complicación que representan requiere tratamientos distintos para lograr definiciones profundas y concisas en el análisis de datos, así como en su obtención.

Es entonces que se puede decir, que una vez habiendo entendido los aspectos teóricos a ser cubiertos (contenido, organización y estructura) el despliegue de las herramientas, carta asociativa-entrevista y análisis de contenido, procura el establecimiento categorial en movimiento, no de una manera general, sino estratégicamente bien planeado y acotado.

De este modo resulta menos difícil relacionar los datos, sustentando dicho ejercicio en las teorías propuestas: la de representaciones sociales y campo relacional. Debido a que el correcto engranaje de los datos, más las consideraciones que proponen como marcos de estudio cada una de estas teorías permitirán una explicitación ampliada del tema en cuestión, así como el análisis concreto y profundo de las relaciones encontradas.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS DISCURSOS**

En este capítulo, abordaremos de manera concisa el método de análisis de contenido cuya fundamentación consiste en centrarse en el acontecimiento “procurando averiguar de qué manera se describe o conceptualiza, o cuál es su imagen simbólica” (Krippendorff, 1990, p. 166), atendiendo las asociaciones surgidas dentro y entre cada clasificación, siguiendo que “desde un punto de vista asociativo, una imagen consta de todo aquello con lo cual está asociada, mientras que excluye todo aquello de lo cual está disociada” (Krippendorff, 1990, p. 168).

Esta metodología considera la importancia de la definición de límites para la construcción del contexto, es decir, para que la unidad estructural permita acotar el universo de estudio, universo definido previamente gracias al método de las representaciones sociales, pero que es retomado en este capítulo para explorar e identificar otras posibles complejidades emergentes en los resultados obtenidos.

En su mayoría, los discursos trabajados en esta sección provienen de diarios y documentos de divulgación de información pertenecientes a ambos grupos inmiscuidos en el fenómeno que se estudia. Su acotación obedece al fenómeno específico ya elaborado desde el principio de esta tesis, en función de tal es que se ha procedido a la recuperación, elección y clasificación de los mismos.

Dichas elecciones y clasificaciones tienen como motor de inferencias aquellos intereses planteados desde la proyección de esta investigación: la formulación de las representaciones sociales de los docentes en relación a los posibles campos de diferenciación emergidos de sus contextos específicos. Así, las posturas, actitudes y palabras empleadas a lo largo de cada uno de los discursos citados aquí se estudian desde una construcción analítica que sirva como “puente lógico entre los datos

disponibles y la finalidad incierta situada en su contexto” (Krippendorff, p. 38), por ende, llegar a conocer las formas específicas de esta relación.

Las inferencias extraídas, obedecen, siguiendo a Krippendorff a la frecuencia de las relaciones contexto-datos derivadas así como a los grados de propiedad de las situaciones, la construcción analítica llevada a cabo por el investigador le permite realizar aseveraciones evaluativas de las relaciones encontradas. Con la ventaja, acá, de que dichas aseveraciones pueden ser contrastadas con los resultados de la teoría de las representaciones sociales, con el fin de, desde ahí, analizar y refrendar los resultados de ambas propuestas.

La siguiente ventaja estructural de la relación de ambas metodologías en este trabajo de investigación es que las unidades utilizadas emergen al mismo tiempo de las categorías construidas a través de la teoría de las representaciones sociales, por ende, la capacidad de que los datos puedan ser incluidos en la muestra desde posturas fiables, se acrecienta. Lo último, debido a que dichas categorizaciones provienen del arbitrio de relaciones emergidas, ya, de una pluralidad de datos y contextos dados.

Es así que, teniendo por objetivo el analizar los datos como comunicaciones simbólicas sucedidas a través de los discursos de la parte oficial (Poder Ejecutivo y Legislativo) del conflicto sobre la promulgación de reforma educativa de 2013, la parte de las instituciones oficiales (incluido el SNTE), y en “contraposición”, los discursos de la CNTE. A continuación, se clasifican los discursos dependiendo de la fuente y en relación con los grupos antagónicos emergidos del conflicto.

Posteriormente se explican las inferencias emergidas de las relaciones datos-contexto, su relación con la metodología empleada en primer lugar en esta tesis, sobre todo, colocando el énfasis en el empleo de las categorizaciones como guías de las propias inferencias y conclusiones derivadas en el estudio. Por último, se plantean las pautas obtenidas a

través de las inferencias y la verificación de los supuestos como validación pragmática de los hallazgos.

Clasificación por fuentes

a) Discursos de la parte oficial

1.-Diario Oficial

2.-Reforma Educativa, Marco Normativo

3.-Notas periodísticas

b) Discursos de la CNTE

1.-Resolutivos:

1.1 Resolutivos del IV Congreso del Nivel de Educación Primaria

1.2 Resolutivos de la Asamblea Estatal del 24 de marzo de 2012

1.3 Resolutivo VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE

1.4 Resolutivos del V de Educación Primaria General de la Sección VII del SNTE-CNTE.

1.5 Resolutivos del X Congreso Político Estatal del Bloque Democrático de la Sección VII del SNTE-CNTE de Chiapas

1.6 Resolutivos de la III Convención Nacional Magisterial en Defensa de la Educación Pública y la Estabilidad Laboral

2.- Boletines informativos

3.- Notas periodísticas

#### **4.1 Análisis de los discursos de la parte oficial**

En esta sección serán abordados fragmentos del Diario Oficial, Marco Normativo, notas de periódicos y citas en libros que hacen referencia de lo dicho por las autoridades educativas, y se analiza el contenido de los

mismos en el contexto de la dinámica del conflicto magisterial en Chiapas, discutidos en torno a la reforma educativa desde el ámbito institucional del Estado. Esta reforma corresponde a una formación social, actualmente, debilitada como mediadora y defensora de los derechos ciudadanos, nacidos en la época moderna-liberal, bajo la que hallaba plena pertinencia y existencia legitimada. El análisis de contenido del discurso en este apartado, se concentrará en un registro de lo dicho por el Estado. En ese sentido, y para introducir este momento de la investigación, se abordan las palabras del propio Presidente Enrique Peña Nieto:

La reforma objeto de la presente Iniciativa diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en el servicio, permita superar inercias y fijar con claridad las responsabilidades que el Congreso Federal, los congresos de los estados y las autoridades educativas deben asumir, sin detrimento alguno de los derechos laborales que, en su calidad de servidores del Estado, se les otorgan en los términos de las disposiciones constitucionales y legales aplicables (Peña, 2013, p. 7).

En la sección citada del Diario Oficial de la Federación, el Poder Ejecutivo señala que la importancia de la aplicación de la reforma estriba en la superación de inercias hasta ahora existentes; aunque ya en otras secciones de este trabajo se perfila que dichas inercias poseen una profundidad que implicaría cambios importantes a nivel social, político, económico, cultural. Y que, por lo tanto, los párrafos instituyentes de la reforma que pretenden solucionar estas problemáticas, seguramente, tendrán poco reflejo en las prácticas del gremio y las burocracias establecidas.

Lo anterior se puede aplicar, también, ante la finalidad de fijar las responsabilidades correspondientes a todos los implicados en el proceso educativo de los ciudadanos. La última parte de la cita en cuestión, refrenda la salvaguarda de los derechos laborales de los docentes, aunque no se desarrolló una explicación amplia de las estrategias a seguir en este

sentido, de manera que resulta visible que las palabras “aplicabilidad” y “legalidad” mantienen una connotación que se presta a diversas interpretaciones, dejando abiertas las implicaciones directas de dicha práctica política.

Desde lo anterior, la parte docente puede entender como procedimientos anti-constitucionales puntos que el Estado reconoce como legales. Dicho lo anterior, se hace necesario puntualizar, por medio de la puesta en escena de la normatividad, los aspectos que asumen las palabras expresadas arriba, como sustento de su propio recorrido en términos de justificación legal.

#### **4.1.1 Diario Oficial y Marco Normativo**

Las propuestas reformistas están enmarcadas por procesos legislativos no aislados del acontecer social, económico e histórico que conforma el presente.

Aún en este marco, el aparato estatal actual tiene la responsabilidad para con los ciudadanos de proveer una educación a la que llama “de calidad”, como se observa en los discursos oficiales;

En el segundo aniversario de la reforma constitucional a los artículos 3ro. y 73vo., y a un año de la entrada en vigor de las leyes generales de Educación, del Servicio Profesional Docente y del autónomo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, hay importantes indicios de que se confirmará la reforma educativa como un referente para las administraciones públicas que tiene la misión de garantizar una educación de calidad y equitativa para la niñez y la juventud mexicanas. (Vega, 2015, p. 13).

La cuestión aquí es que aquello denominado con los términos “educación de calidad” no es un fenómeno puro, sino un espacio en que sociedad y Estado se determinan mutuamente; ambos, educación, pedagogías y aparatos de gobierno son partícipes en el proceso de la regulación social y se ubican dentro del flujo histórico de las exigencias de modelos sociales, culturales y económicos precisos, la siguiente cita hace

patente la forma lineal y general con que se aborda un tema de múltiples aristas como es el caso de la transformación de una sociedad:

En México, el tamaño del sistema educativo, su centralización administrativa y el gran contrapeso sindical terminaron dotándonos de una educación poco flexible y más enfocada en la administración de los procesos ya conocidos que en la creatividad y la buena atención de las necesidades de la población.

Toda obra humana está sujeta a la mejora, y más tratándose de contextos tan complejos como los derivados de la propia organización de la sociedad. Recordando el proceso que llevó a la reforma constitucional de los artículos 3° y 73°, las modificaciones a la Ley General de Educación y la Ley del INEE, considero que éstas deben verse como el cimiento de nuevas reformas que reafirmarán la orientación a solucionar los problemas cambiantes que enfrentamos los mexicanos en el entorno educativo. Es decir, es necesario revisar este trabajo con miras a complementar la reforma y actualizarla continuamente (Romero, 2015, p. 9).

Siguiendo lo anterior es posible detectar que en buena medida el aparato estatal (desde la Presidencia de la República a los autores del Marco Normativo de la reforma educativa), utiliza su poder para regular a un individuo acorde con las exigencias de las nuevas actitudes culturales y económicas, cuyas orientaciones inmediatas, antes que obedecer a una transformación profunda, corresponden a exigencias impuestas por los poderes económico-políticos, por ello, desde acá se puede preguntar, ¿a qué acepciones de calidad y mejora corresponde la reforma? (además de cuestionar lo mismo, a las ideas de calidad y mejora que imperan en la parte docente, y luego, en la sociedad en general). Un ejemplo más de la reiterada mención entorno a un concepto general como lo es el de “calidad”, se cita a continuación:

Uno de los más trascendentes fue el referente a la creación de un nuevo marco normativo. La modificación de nuestra Carta Magna, con la que se hizo explícita la obligación del Estado de ofrecer una instrucción sustentada en los principios de calidad y equidad, fue el primer y más significativo paso. En esta línea, el Poder Legislativo aprobó la modificación de diversos artículos de la Ley General de educación, así como la Ley general del servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (Chuayffet, 2015, p. 9).

Consideramos, entonces, importante el recordar la interrelación que se suscita en los campos macro y micro de la sociedad, en este caso los contextos que abarca los procesos de globalización y el capitalismo financiero. La aparición de estos modelos educativos no es súbita, forma parte de un proceso en el que Estado y sociedad han permanecido inmersos desde hace mucho tiempo.

A lo largo de casi un siglo se han hecho varias modificaciones jurídicas, pero no se había abordado de forma explícita la calidad de la educación ni se habían dado las garantías para alcanzar su cumplimiento como ha sucedido en la más reciente reforma promulgada el 26 de febrero de 2013 (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 18).

Muy probablemente, incluso, la aparición aparentemente abrupta de la reforma educativa actual (no esperada, sobre todo, por las bases magisteriales) se debe también a procesos de larga duración que frente a presiones de diversa índole, económico-políticas, antes que otras, deben ahora atenderse con premura, es difícil explicar de otro modo las acciones y reacciones del aparato estatal en su intención de aplicar la reforma.

El flujo histórico imbuje las ideas, las actitudes, las acciones de los individuos y de las instituciones, como ejemplo claro de esto, tenemos que la educación laica y gratuita es, esencialmente, un logro procurado y legitimado por el propio Estado en su historicidad, a su vez, el aparato pedagógico ha servido para legitimar y procurar la llamada democracia, el nacionalismo y a las propias estructuras de gobierno.

El panorama de lo pedagógico ha cambiado porque ha cambiado también la naturaleza del Estado en sí, lo mismo que las pautas sociales están en transformación, y lo que media este proceso actualmente tiene por eje un modo de vida que depende del establecimiento de poderes económicos sofisticados, fluyentes, diversos, pero no por ello precisamente más justos; o sea que, mientras que hace aproximadamente medio siglo los modelos pedagógicos aparecían como acordes a la formación de una

idea de progreso nacionalista puro, ahora las necesidades de la sociedad global demanda, estratégicamente, una formación cosmopolitizadora (bajo un nacionalismo ya no puro, sino que sostiene su importancia en función de intereses y planeaciones sin fronteras), mediada por los fines prácticos y de mercado que se han convertido en las égidas de la vida social actual.

Dichas pedagogías, antes reguladas únicamente por escuelas o universidades privadas (como el ITESM o Tecnológico de Monterrey, por poner sólo algunos ejemplos), pretenden llevarse a las nuevas formaciones escolares públicas, acompañadas por sus ideologías de igualdad, tolerancia y desarrollo. Es ahí donde se hace necesaria, entonces, para el aparato estatal

la planificación, organización y evaluación racionales de esta empresa colectiva y dirigida a una meta [que lleva] consigo la formación de nuevas prácticas y relaciones laborales. Estas prácticas y relaciones están involucradas en los campos sociales que subyacen a lo que ahora nosotros asociamos con las profesiones liberales y con el saber profesional (Popkewitz, 2000, p. 67).

Lo que significa que esta formación de nuevas prácticas y relaciones laborales sigue estando ajustada a lo que el aparato estatal tiene como *modus* actual, el cual en buena medida yace definido por las exigencias de los poderes económicos y financieros correspondientes a la era global, exigencias que no han sido aprehendidas por las instituciones, sino por todos los actores sociales, incluidas las familias mexicanas, incluidos los docentes.

Sobre lo dicho con anterioridad como base, se procederá a hacer mención y análisis del texto entregado por el Presidente de la República Enrique Peña Nieto al Congreso de la Nación, cuyo contenido es la propuesta de reforma 2013 a la Constitución Mexicana en los apartados de educación.

La introducción del documento hace referencia acerca de los presupuestos que el Estado como rector tiene por responsabilidad y

obligación cubrir entre la ciudadanía mexicana, cumpliendo con los presupuestos de no exclusión y calidad en el servicio.

Para ello es indispensable que en cada centro escolar tenga lugar el aprendizaje orientado a la consecución de los mencionados fines, y que éste se produzca en el marco de los principios enunciados por el propio mandato: el laicismo, el progreso científico, la democracia, el nacionalismo, la mejor convivencia, el aprecio y el respeto por la diversidad cultural, por la igualdad de las personas y por la integridad de la familia bajo la convicción del interés general de la sociedad y los ideales de fraternidad y la igualdad de derechos (Peña, 2013, p. 2).

Los apartados siguientes que aparecen en el documento giran alrededor de estas consideraciones básicas. En la sección titulada “El imperativo de la calidad” el argumento hace hincapié en los aspectos que aseguran el desarrollo de una educación de calidad e inclusiva cuyo alcance no deje territorios marginados o sociedad marginada, es decir, procesos en los que no únicamente los maestros o el sector educativo *per se* tienen un papel central (solución a la marginación, la migración, la pobreza, la desigualdad, el racismo, la discriminación, etc.).

El discurso es sucinto en la medida en que expone las necesidades sociales existentes en la actualidad que legitiman la reorganización de estas prácticas y lógicas administrativas de la educación en México;

Creemos que, desde la dimensión política, esta medida constituye un mecanismo para recuperar la voz y la participación de actores relevantes dentro del sistema –docentes, directores, padres de familia-, pero que han sido tradicionalmente ignorados o silenciados por dinámicas verticales, centralistas y corporativas muy arraigadas históricamente (Bracho y Fierro, 2015, p. 34).

Se presenta un texto que hace hincapié en la inclusión de actores nuevos que hasta ahora habían ocupado un papel aparentemente pasivo en el ejercicio institucional de la educación, argumentando que dicha pasividad se debía al orden estructural jerárquico de las burocracias, prácticas que continúan permeando las lógicas cotidianas de diversos

aparatos estatales, empresariales y organizativos de la sociedad global y local.

En la siguiente cita, se recalcan los argumentos que presentan la pertinencia de la creación de un aparato de evaluación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Peña, 2013). Al final de la cita, es posible leer que este organismo posee el valor central de todo el discurso elaborado por el Poder Legislativo en turno:

En 2014 comenzó a funcionar el sistema que sirve como elemento ordenador de la actual reforma educativa: el Servicio Profesional Docente. En el mes de julio se realizaron los primeros concursos de oposición para la asignación de plazas y la promoción en educación básica y educación media superior. Esta medida comprendió a decenas de millares de personas y significó un cambio decisivo en las prácticas tradicionales de reparto de plazas.

Para llegar a este momento, fue necesario implementar un nuevo cuerpo jurídico: se reformaron el artículo 3° constitucional y la Ley General de educación: se promulgaron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente. El INEE, antes organismo descentralizado, adquirió con la ley de 2013 el carácter de entidad autónoma, en lo jurídico y en lo material, condición que hace posible que su actuación no sea distorsionada por intereses particulares, facciosos o de partido. Su objetivo principal es evaluar el sistema educativo nacional. El compromiso fundamental del INEE es con la nación. En otras palabras, éste será responsable de la realización de sus propias evaluaciones, establecerá lineamientos para las evaluaciones que realicen las autoridades educativas y, a partir de los resultados que las mediciones arrojen, producirá directrices y recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas a fin de mejorar las políticas educativas (Schmelkes, 2015, p. 11).

Es el instituto el que deberá encargarse de todo lo que se plantea en el texto en términos estratégicos, administrativos, pedagógicos, etcétera. Es el instituto el frente de batalla de toda la avanzada ideológico-práctica de la reforma educativa, será el que organice, pregunte, busque respuestas para llevar a cabo “una mejora educativa” (mejora solicitada por presiones de organismos internacionales, como ya se dijo).

El problema aquí, entonces, no es la tan mencionada desaparición del sindicato, cuya formación y origen contemplaba en primera instancia el velar por los derechos de los trabajadores de la educación, sino la entrada de un nuevo organismo encargado de “equilibrar” los mecanismos de producción, creación, de unos trabajadores pertinentes y congruentemente “fabricados” para las demandas sociales actuales de una educación de vanguardia (como PISA lo refleja).

A lo largo de más de seis décadas, la penetración del sindicato (o los sindicatos) en los diversos campos de gestión educativa (asignación de plazas, promociones, dirección de escuelas, puestos de supervisor o asesor técnico-pedagógico, nombramiento de delegados de la SEP en los estados, dirección de escuelas normales y de unidades de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], secretaría de educación de los estados, etc.) trastornó casi totalmente la gobernabilidad educativa. El SNTE terminó por infiltrarse hasta los últimos rincones del sistema (Guevara, 2015, pp.13 y 14).

Aquí, es necesario recordar que históricamente, el fin principal del SNTE no ha sido nunca, tener el papel que adquiere ahora el INEE, no lo ha tenido y tampoco lo ha buscado. Los señalamientos tienden, en esta sección, a ser unilaterales, o, a lo sumo, a traer a la memoria el papel de personajes como la profesora Elba Esther Gordillo para representar las corruptelas que permean al sindicato. La mención estereotípica de este personaje opaca la complejidad de las prácticas corruptas que permean el devenir de la mayoría de las instituciones nacionales.

El conflicto aparece entonces cuando el Poder Legislativo da entrada a un organismo que en primer lugar demanda que para una mejora de las condiciones educativas nacionales debe atravesarse por la lógica establecida de la cuestión laboral de los trabajadores, en tanto que debe romper las inercias laborales hasta ahora mantenidas por los sindicalizados para lograr su cometido práctico-pedagógico.

El sindicato, en pocas palabras, no va a desaparecer, pero como dicen los defensores de las políticas reformadoras, deberá amoldarse a las necesidades sociales (más allá de si son direccionadas por las empresas o

no) generales en cuestión de educación, antes que dar prioridad a las necesidades laborales individuales: el deber del maestro no es ahora su necesidad de un trabajo remunerado seguro, sino el derecho de los alumnos de un acceso a una educación acorde con las exigencias existenciales actuales.

Sólo así, de acuerdo con lo anterior, pueden entonces entenderse dos factores importantes en las tensiones discursivas: por un lado, la exposición y denuncia de la parte oficial de las corruptelas y mecanismos “sucios” de poder internos del SNTE que van desde los intereses económicos de los grupos en el poder, hasta las prácticas cotidianas cómodas de un trabajador que al saberse poseedor de una plaza segura de por vida hace a un lado su papel como formador de estudiantes en un contexto social complejo. Y, por el otro, la cerrada negatividad de estos docentes a que les quiten esta condición privilegiada de seguridad laboral.

Lo que reafirmaría que el SNTE no va a desaparecer es que los grupos directivos de éste se han colocado a favor de la reforma y es únicamente la CNTE (la defensora histórica de las bases magisteriales) la que se posiciona en contra; esto es, el centro de las preocupaciones de la parte magisterial, como veremos más adelante, no está en disolver, como lo dice la parte oficial, las lógicas de corruptelas que envuelve a todo el gremio, sino únicamente la pérdida del privilegio salarial inamovible.

El texto de E. Peña, presidente en turno, y los citados arriba del Marco Normativo, señalan la importancia del magisterio en la consecución del desarrollo educativo en la nación a lo largo de los años, pero también señalan la necesidad del instituto antes mencionado (INEE) para asegurar el desarrollo de la calidad en la educación desde los maestros y demás trabajadores del sector, colocando especial atención en los aspectos meritorios del sistema que propone:

una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en

el servicio, permita superar *inercias* y fijar con claridad las responsabilidades que el Congreso Federal, los congresos de los estados y las autoridades educativas deben asumir (Peña, 2013, p. 7) (las cursivas son de la autora de esta tesis).

Además de reiterar la autonomía del INEE, el texto hace hincapié en la necesidad de tutelar de una mejor manera la formación y una permanencia que aseguren la calidad educativa que se persigue, misma que sólo es mencionada a grandes rasgos, es decir, incluso el papel de buscar lo que la educación en el país “debe ser” es una de las tareas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que se propone, las *inercias*, encarnadas en procesos sociales de larga duración, a las que hace referencia, serán el principal problema que desata el conflicto, donde el tema es esencialmente laboral, no educativo.

En términos generales, con la propuesta el Estado espera tener un mayor control de los modos de operar de las instituciones y los actores del área educativa; dicho de otra manera, el INEE está propuesto con esta finalidad, para crear nuevos modos de alcanzar las lógicas y cambiarlas o no, dependiendo de la manera en que contribuyen o detienen el progreso tanto de la impartición hacia los alumnos como el aseguramiento de que los territorios sean cubiertos de la manera adecuada.

Asimismo, se menciona que el sistema educativo tiene bajo su responsabilidad otorgar los apoyos necesarios para que los maestros superen dificultades encontradas y mayores facilidades para que éstos se relacionen o mantengan comunicación con las autoridades educativas.

En la sección dispuesta para explicar el servicio profesional docente, se hace mención del modelo basado en méritos, reconocimientos e incentivos económicos para los maestros que cumplan con los perfiles fijados, donde

Además, que los docentes con buen desempeño en la evaluación tendrán acceso a mayores estímulos, que en principio podrían incrementar sus ingresos en 35 por ciento y podrían alcanzar hasta

180 por ciento, y en las regiones más lejanas hasta 220 por ciento del salario. (Olivares, 2015, p. 32).

En un plano general, es posible percatarse que quedan muchos vacíos referentes a las maneras, los modelos y las lógicas que se argumentan a lo largo del texto, a un nivel administrativo, más que educativo. No obstante, es indudable que el Estado admite también haber dejado en manos del SNTE y de una Secretaría de la Educación desestructurada los mecanismos para acercar a la población las herramientas necesarias en cuestión educativa y pretende, a partir del INEE, retomar el control. Repetimos, más allá de cuáles sean los ideales de desarrollo de ese sistema de educación que responde a un orden hegemónico.

Las problemáticas educativas que conciernen a la reforma educativa han sido, incluso antes de que la propuesta fuera presentada en 2012, motivo de preocupación y análisis de diversas instituciones e investigadores en los temas tanto pedagógicos como administrativo-logísticos del proceso escolar en el país.

Por lo anterior, muchos de estos discursos explorados en el presente apartado no han tenido que ser separados, ya que todos corresponden a actores que tienen relación directa con el gobierno o las comisiones creadas por éste para emprender los proyectos en cuestión.

En la introducción al libro *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*, se exponen los fundamentos críticos al sistema que condujeron a la necesidad de plantear una reforma a los artículos constitucionales. Según Guevara Niebla,

Se parte de dos reconocimientos: uno, que los logros que arroja el sistema todavía son pobres; dos, el hecho, ostensible para todos desde que se trazaron las líneas básicas para el desarrollo moderno del sistema educativo en la década de 1940 (reformulación del artículo tercero constitucional, nacimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Convenio General y permanente de relaciones laborales SEP-SNTE, creación del Escalafón, fundación del

Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, etc.), de que comenzaron a gestarse vicios y confusiones en el gobierno referentes a la educación pública, hasta llegar a la situación extrema de los últimos años (2008-2012), en la cual la dirección de la educación pública nacional funcionó mediante un sistema de cogobierno SEP-SNTE que operaba en las esferas estatal y federal (2015, pp.13 y 14).

De esta relación SEP-SNTE ya se habló arriba, los lastres que menciona Guevara corresponden a las inercias mencionadas, es decir, la manera en que las prácticas establecidas determinaron el “atraso”, el desfase de la oferta pedagógica-educativa frente a los mecanismos de trabajo, existencia y valores de una sociedad capitalista financiera global.

Guevara Niebla (2015) asevera que uno de los principales objetivos es deslindar esta suerte de cogobierno que ha estancado el desarrollo de la educación en el país y fijar con claridad las responsabilidades del Estado frente a ello. Su discurso apunta a renovar la cercanía del trabajador docente como trabajador estatal directo, al tiempo que el aparato ejecutivo se encarga de acercarle de manera inmediata las herramientas básicas para su profesionalización, sin la intermediación del sindicato. Este punto es el que se ha malentendido como el que hará desaparecer el sindicato, pero sí pone a relieve que el lugar del sindicato no es, nunca ha sido, el de procurar el engarce de las preocupaciones educativas actuales en una nación con sus prácticas laborales. Esa labor es del Estado a nivel constitucional, en este caso. *De facto*, la propuesta estatal de permitir las formaciones sindicales era precisamente que éste fuera un mediador, únicamente.

El problema es que la *inercia* de las prácticas cotidianas de un gremio sí pueden llegar a obstaculizar el proceso de apertura de la sociedad a las demandas de una economía de mercado que busca nuevas prácticas humanas acordes con este sistema y esto fue algo que el sindicato (sobre todo sus bases), al parecer, no vislumbró.

Al tiempo que se coloca al maestro en un espacio más cercano, se eleva también la cercanía de la escuela a las comunidades a las que pertenece; es decir, que la escuela encarnará una tríada maestro-comunidad-Estado sin esperar ya la mediación de los sindicatos, sobre todo en materia presupuestaria. Aunado a ello, según Guevara, se espera revitalizar el trabajo de directores y supervisores de las zonas escolares incluyendo la creación de nuevas figuras para soporte técnico y de aprendizaje.

Acercas de la creación del INEE, Carrillo (2015, p. 25) manifiesta que su papel como institución autónoma a un nivel constitucional cumple con todo los requisitos debidos:

- a) tener configuración inmediata en el texto constitucional; b) estimarse componentes fundamentales en la estructura constitucional; c) suponer que tiene participación en la dirección política del Estado y; d) contar con paridad de rango y relaciones de coordinación respecto de otros órganos constitucionales.

Asimismo, menciona que dicha autonomía se verá fortalecida con la aplicación de las evaluaciones y promociones puesto que su tarea es evaluar la calidad del desempeño docente y los resultados del sistema educativo a nivel nacional.

Con respecto a la evaluación, Schmelkes (2015) reconoce que es una iniciativa difícil de aceptar por sus actores debido a que apela a los premios y los aspectos meritorios, a la vez que castiga el incumplimiento. Eso no significa, como la investigadora indica, que deje de consistir en una posibilidad para alcanzar mejoría, ya que los inicios de estas evaluaciones han permitido visualizar un problema profundo de rezago educativo en el país.

Por ello, las evaluaciones por venir están pensadas como partes de un engranaje que, más allá de ser meritorio o punitivo, considera que no únicamente los docentes tienen un papel central en el mejoramiento de la calidad educativa; es decir que la evaluación dejaría de ser interna

únicamente (como los modos de evaluar de la prueba ENLACE, la cual mide los avances en la forma de responder de los alumnos a cuestionarios establecidos) y respondería a otras maneras de acercar a los docentes a la comunidad, las familias y los contextos en los que trabajan.

Asimismo, el sistema vigoriza un modo de trabajo que antes, con la prueba mencionada, había caído en la incongruencia por parte de los docentes al preparar a sus alumnos sólo algunos días antes para la prueba sin atender los lineamientos de esta durante todo el ciclo. De esta manera, la prueba ENLACE se convirtió en un modo fraudulento de operación del sistema que había sido construido para “mejorar el rendimiento de docentes y alumnos”.

Lo que resalta aquí es que se le objeta al sindicato el desajuste de la educación actual, cuando desde sus inicios fue el propio Estado el que permitió que el sindicato participara en la aplicación de políticas educativas cuyos procesos concernían a la Secretaría de Educación.

La solución que plantea afecta a los intereses gremiales en sus modos de acción establecidos, porque al quitarle su papel de director tiene que remover todas esas prácticas enraizadas en las vivencias y modos de operación de cientos y cientos de agremiados que nunca pusieron en entredicho su dependencia ante un organismo paternalista que hoy está condenado a abandonar dicho paternalismo a favor de un capitalismo que alienta la sujeción ya no Estado-ciudadano, sino empresa-contratado. Situación que la CNTE, tampoco vio venir, puesto que le demanda al gobierno una decisión que, al mismo, ya no le corresponde tomar.

#### **4.1.2 Notas periodísticas**

Resulta lógico pensar que las notas periodísticas tratadas en este apartado resulten estar en absoluta consonancia con los discursos ya analizados arriba, todos ellos apuntan a reproducir y difundir la positividad de la reforma entre la población lectora de dichos textos.

Por ello, se hace énfasis en los puntos que defienden a la reforma señalando, en primer plano, que tal no afecta los derechos de los trabajadores y sobre todo, que la principal beneficiada es la población de alumnos a lo largo del país:

El funcionario explicó que “en estos momentos nos encontramos en el proceso de implementación de una de las reformas más profundas que haya tenido el país en su historia contemporánea, la cual busca reorganizar el total del sistema y dejar atrás uno que estaba sustentado en relaciones clientelares, corporativas y opacas que privilegiaban los objetivos políticos por encima de metas educativas y pedagógicas”.

Además, continuó el secretario, “estamos transformando las escuelas con un nuevo modelo que les da autonomía de gestión, fomenta la participación de los padres de familia, fortalece los consejos escolares y el acompañamiento pedagógico que requieren las escuelas”.

Reiteró que el sistema se sustituye por uno “sustentado en reglas claras de derechos y obligaciones, plenamente transparente, orientado al mérito y que privilegia los intereses educativos y pedagógicos por encima de los políticos”. (Vargas, Vargas y Mateos, 2015, p. 14).

De este modo, se intenta, a través de medios masivos de comunicación, un proceso de limpieza de sospechas frente a los aspectos negativos de la reforma educativa, que son principalmente aquellos que la señalan como punitiva o política, antes que educativa.

El titular de la Secretaría de educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer, señaló ayer que no asistirá a los debates convocados por la disidencia magisterial, la cual sólo pretende montar un “show político” y busca la forma de violar la ley y no cumplir la reforma en la materia. “A esos diálogos no nos vamos a prestar, ni siquiera a contestar”, subrayó.

Además calificó el proceso de evaluación de “muy exitoso” con más de 95 por ciento de participación, excepto en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, donde hay mayor resistencia. (Román, 2015, p. 8,).

Fuera de lo normativo en función de un documento, en términos de *lo dicho*, no de lo estrictamente expresado en una ley, el marco normativo de la reforma, ha recaído también en lo emitido con respecto a un proceso de “limpieza” de sospechas, en forma de comentarios por parte de los propios encargados oficiales de la reforma, esta vez, hacia la dirigencia del SNTE.

Siguiendo esta idea, se hace referencia a lo expresado por Juan Díaz de la Torre y Aurelio Nuño:

El presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Juan Díaz de la Torre, y el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer, garantizaron que con la reforma educativa habrá mejores tiempos para los maestros comprometidos con la transformación del país.

Ante más de mil docentes reunidos en el Coloquio Internacional de la Educación Pública, organizado por el SNTE, el funcionario expresó su satisfacción porque el primer acto público al frente de la dependencia fue con maestros del sindicato y con el dirigente nacional, Juan Díaz de la Torre, a quien se refirió como “un líder sindical, un líder de los maestros y de los profesionales de la educación en México; ejemplar en su capacidad de cohesión, pero, sobre todo, ejemplar con la visión de modernización que ha tenido, tanto de la educación como del sindicato de los maestros.

De frente a los trabajadores de la educación hizo sus primeros compromisos con el magisterio de México: cercanía, comprensión y diálogo. Aseguró que la reforma educativa está construida “para que a los maestros les vaya mejor y como secretario de educación me voy a empeñar en que así sea.

En el tema de la evaluación resaltó que “no está construida, como se ha querido hacer creer, para afectar a los docentes. Está construida para ayudarlos, para apoyarlos: no se hizo y no se diseñó para castigar a los maestros. Las evaluaciones deberán tomar en cuenta los contextos regionales y socioculturales”.

Como dirigente de los maestros, Díaz de la Torre hizo votos para que esta primera actividad que reúne al SNTE y al nuevo titular de la SEP sea un espacio de reflexión para contribuir al fortalecimiento de la escuela pública y “el inicio de una relación con plena comunicación, de corresponsabilidad y compromiso compartido para implementar exitosamente la reforma educativa y alcanzar todos sus objetivos”.

Al igual que el Secretario de Educación, Díaz de la Torre se comprometió a intensificar los esfuerzos para que el magisterio obtenga el justo reconocimiento a la elevada tarea que cumple todos los días en todos los rincones del país. (De la redacción, 2015, p. 17).

Indudablemente, se podría cuestionar la manera en que realmente las capacidades autogestivas de los centros escolares, así como de los propios docentes, se vean desarrolladas con las medidas propuestas por la parte oficial y el SNTE, la serie de “incentivos” otorgados a los participantes en la reforma educativa, históricamente la sujeción económica ha determinado las conductas y actitudes de dependencia entre los ciudadanos y las instituciones, sobre ello, en el párrafo siguiente es posible observar la

tradicional actitud observada en campañas políticas, propaganda; prácticas enraizadas en la forma de representar la autoridad y sus modos de legitimación

El nuevo titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño, visitará todos los lunes escuelas de educación básica del país a fin de “conocer directamente” las inquietudes, necesidades y retos de los alumnos, profesores y padres de familia.

Charló con maestros y padres de familia. Ahí descartó que la evaluación sea “punitiva”, como lo ha denunciado el magisterio disidente.

Hizo énfasis en tres puntos: que la evaluación no está hecha para castigar a los profesores sino para apoyarlos y darse cuenta en qué se debe mejorar, que contrario a lo que se dice, sí se toma en cuenta la diversidad en el país y de los contextos nacionales y los socioculturales de cada zona (Olivares, 2015, p. 32).

De esta forma, en la que explícitamente se introduce al individuo como el que funge un papel central en el devenir de una nación, sin introducir toda la complejidad a que la política está emparentada, por ejemplo

La participación de miles de maestros que acudirán este fin de semana a la evaluación docente “reivindica el papel” de los profesores, además de que se les reconoce como “profesionistas distinguidos”, sostuvo ayer el presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), Juan Díaz de la Torre.

Díaz de la Torre reconoció el compromiso de los docentes con México y les reiteró que “no sólo están garantizados sus derechos laborales”, sino también importantes beneficios para recompensar su esfuerzo y vocación (De la redacción, 2015, p. 24).

En este nivel comunicativo, es fácil vincular el ejercicio individual a las prácticas de progreso y desarrollo, la política de implementación de la reforma, en todos los discursos vistos hasta ahora, participan de un lenguaje cómodo al lector, para sostener una apreciación simplista de las problemáticas educativas afincadas en el ejercicio individual, inmersa en una sociedad compleja, jerarquizada y eminentemente excluyente.

A pesar de lo anterior, en el ejercicio de “limpieza” de sospechas de la parte oficial es necesario recalcar que varios de los mitos que sostiene la

parte gremial en oposición (como la desaparición del sindicato) es insostenible. Hasta ahora, la visión empresarial que se adjudica a la reforma, no se ha hecho patente en los discursos atendidos en la parte oficial, este caso, en particular, no se suscita de este modo adrede por parte de las instituciones, la cuestión empresarial a la que alude la oposición es un tema que se permea en las prácticas cotidianas de todos los ciudadanos sin importar, al menos actualmente, los grados y las pertenencias a grupos específicos, que la institución haga o no uso de ello en el discurso, es lo de menos, yace siempre implícito.

## b) Discursos de la CNTE

### 1.-Resolutivos:

#### 1.1 Resolutivos del IV Congreso Del Nivel De Educación Primaria

En el sector educativo, (...) imponen la “Alianza por la Calidad de la educación” (ACE) al margen de los Trabajadores de la Educación, padres de familia, alumnos y sociedad en general, introduciendo un enfoque (por competencias) inminentemente de visión empresarial.  
Rechazo total a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).  
Rechazo enérgico a la Evaluación Universal (2011, s/p).

#### 1.2 Resolutivos de la Asamblea Estatal del 24 de marzo de 2012

Echar atrás la mal llamada Alianza por la Calidad de la Educación.  
Rechazo enérgico a la prueba ENLACE y la Evaluación Universal.  
No a la Reforma Laboral (2012, s/p).

#### 1.3 Resolutivos VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE

En países de América Latina la educación es inequitativa y considerada como una mercancía a favor de la clase hegemónica que sigue **imponiendo las políticas educativas [I]**, definiendo un *currículum* de corte empresarial con fines de lucro, con una **evaluación estandarizada [Ple]**, reduciendo el número de egresados e **imponiendo marcos normativos [I]** excluyentes y privatizadores de la educación pública (2014, p.9).

Rechazamos la reforma a los artículos 3° y 73 Constitucional, por su carácter **punitivo [I]** y excluyente; pro empresarial, privatizador y **laboral [Ple]** (2014, p.10).

Establecer un programa de **empleo formal [IL]** con **estabilidad laboral [IL]** y con salarios que cubran las necesidades integrales de los mexicanos, **suprimiendo las formas de contratación eventual [IL]** (2014, p. 10).

**Respeto a los derechos laborales [IL]** de los trabajadores de la educación, y la consideración de la educación como una alta prioridad para el desarrollo de nuestra Nación (2014, p. 11).

**Se propone que se articule la lucha para democratizar y refundar al SNTE nacional convocando un congreso para elegir nuevos líderes sindicales comprometidos con la educación [S] (2014, p. 11).**

Impedir la aplicación de todo tipo de **medidas estandarizadas de evaluación [Ple]** (INEE, CENEVAL, PISA, ENLACE, Evaluación Universal, EXCALE) ya que no corresponden a las condiciones multiculturales del país (2014, p. 12).

Que se discutan y difundan las consecuencias de la reforma educativa y **reforma laboral [Ple]** (2014, p. 12).

No se logrará el cambio educativo y social que se necesita en el país si se siguen **imponiendo reformas educativas [I]** sin tomar en cuenta la participación de maestros, alumnos, y padres de familia (2014, p. 15).

Viviendo en la **incertidumbre educativa, laboral [IL]**, alimentaria, territorial y cultural (2014, p. 19).

Un millón doscientos mil docentes mexicanos, por eso estamos sentenciados a reconfigurarnos como facilitadores **docentes eventuales [IL]**, instructores en las **competencias empresariales [EC]** y pasar los **exámenes [Ple]** junto con nuestros estudiantes o ser convertidos en **desempleados [IL]**. Nuestros compañeros normalistas están en la misma ruta, solo unos cuantos podrán ser contratados como **eventuales [IL]**, los demás serán **desempleados [IL]** (2014, p.19).

Estamos llevando adelante la educación alternativa en muchos lugares de país, en **oposición a la instrucción basada en un enfoque por competencias del programa oficial de la SEP [EC]** (2014, p. 19).

**Contra la educación basada en competencias empresariales [EC]** (2014, p. 20).

La reforma no crea un sistema nacional de **evaluación [Ple]** integral; la reforma establece un organismo privado llamado INEE, encargado de la aplicación de **pruebas estandarizadas [Ple]** antipedagógicas, que sirvan para negar los recursos humanos y materiales a las escuelas de mayor marginación, de poblaciones más pobres y para justificar el **despido de todos los maestros [IL]** y la **destrucción de las plazas permanentes [IL]** (2014, p. 21).

La reforma y su **“evaluación” [Ple]** no tienen como respaldo un modelo educativo, más allá de lo impuesto en el salinato, apuntan a un nuevo proceso de dominación sociocultural y laboral, para justificar la destrucción del sistema de derechos humanos, sociales, culturales, políticos (de libertades democráticas) **laborales [IL]** y ecológicos (2014, p. 21).

Realizar un análisis crítico de la realidad nacional para identificar las necesidades de las instituciones educativas y construir un pliego petitorio que sirva de base para exigir un mayor presupuesto para la educación y se cubran las necesidades de cada escuela en el país, como son maestros con **plaza base [IL]**, infraestructura, equipamiento, material didáctico y garantizar la gratuidad de la educación (2014, p.24).

Participar en la lucha política, pedagógica y jurídica en defensa de la educación pública, gratuita, laica, científica, intercultural y popular en el país. **Abandonando los planes y programas oficiales, los libros de texto y los cursos de formación en competencias [EC]** (2014, p. 24).

Avanzar a consolidar un frente popular de lucha por la defensa de la escuela pública, y de la **Plaza de Base [IL]**, contra la reforma educativa y **laboral [Ple]** con acciones político sindicales ratificadas en las asambleas estatales de cada contingente de la CNTE (2014, p. 24).

El SNTE usurpador ha entregado y abandonado las normales, cediendo a la presión de la hegemonía que tiene el Estado Neoliberal **[S]** (2014, p. 26).

**El modelo educativo actual basado en competencias, profundiza la falta de conciencia histórica [EC]**, enfatiza el desarrollo del lenguaje y las matemáticas haciendo a un lado la parte social, científica, física, artística y cultural. A su vez fomenta valores mercantiles como: consumismo, eficacia, eficiencia, productividad, individualismo, egoísmo y competencia entre otros. Por lo tanto, la reforma “educativa” reduce a los maestros, alumnos y padres de familia como objetos mercantiles 2014, p. 26).

Fortalecer la defensa de la educación pública, el normalismo y de la **plaza base [IL]**. Asegurar la **plaza automática [IL]** para todos los egresados de todas las escuelas normales públicas del país (2014, p. 30).

La formación del nuevo docente emancipador no se dará a través de las **evaluaciones estandarizadas [Ple]** con **fines punitivos [I]**, por lo tanto debemos comprometernos a no presentarnos a ninguna de ellas, e impedir su aplicación dentro de la desobediencia organizada y como un acto de **rebeldía e indignación [I]** ante las intenciones hegemónicas del sistema de **despojarnos de nuestros derechos laborales [IL]** (2014, pp. 30 y 31).

Evitar asistir a los cursos de formación **impuestos por la reforma [I]** (2014, p. 31).

La defensa irrestricta de las normales públicas, la **contratación colectiva [IL]** y la asignación de la **plaza base [IL]** para sus egresados; el pleno reconocimiento y respeto a los **derechos laborales [IL]** de los trabajadores de la Educación ganados en la lucha permanente (2014, p.32).

Por esto es indispensable fortalecer estas disciplinas, en vez de disminuirlas como está ocurriendo con las **reformas impuestas [I]** (2014, p.37).

La **imposición de políticas educativas [I]** y modelos de educación autoritarios y plagados de **injusticias [I]** será factor de agravamiento de los problemas actuales (2014, p.38).

#### 1.4 Resolutivos del V Congreso Estatal Político de Educación Primaria General de la Sección VII del SNTE-CNTE.

Se propone concentración masiva el día 18 de Octubre de 2015 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en la (s) sede (s) de la **evaluación [Ple] punitiva [I]** (2015, p. 4).

Que los abogados de la Sección VII del SNTE-CNTE, elaboren una propuesta legal para contrarrestar las notificaciones de la **evaluación [Ple] punitiva [I]** (2015, p. 4).

No aceptar en las zonas escolares ni en las delegaciones sindicales a los maestros que han traicionado al movimiento magisterial, yendo a la **evaluación [Ple]** de ascenso al estado de Puebla, incluyendo a los que aceptaron ser tutores (2015, p. 6).

Impulsar desde las regiones la unidad con las bases de la sección 40, trabajadores del nivel medio superior (COBACH, CECyTECH, CONALEP, etc.) y otros sindicatos y organizaciones sociales que se organicen y se movilicen contra la mal llamada Reforma Educativa y todas las demás “Reformas estructurales” del régimen destructor de Peña Enrique Nieto [sic], para lograr preservar nuestros **derechos laborales [Ple]** y la educación pública. (2015, p.8).

Trabajar para seguir fortaleciendo este nivel como punta de lanza en las movilizaciones nacionales, estatales y regionales por la defensa de la educación pública y **el empleo [IL]** (2015, p. 8).

Que la dirigencia seccional encabece el rechazo a las notificaciones para **la evaluación [Ple]** de **permanencia [IL]** (2015, p. 9).

Respaldo total a nuestros compañeros de la sección VII y XL que fueron notificados para la **evaluación [Ple] punitiva [I]** (2015, p. 10).

El gobierno federal viene generando su estrategia mediática propagandística que proyecta ficticiamente a los poderes del estado fáctico como urgido por implementar una educación de calidad vendiendo el espejismo que el magisterio democrático que milita en CNTE se opone a que se imparta una educación integral, solo para no perder los supuestos privilegios. Así presentan la reforma educativa como la iniciativa de mayor calado, difundiendo la idea que con la afectación de los **derechos laborales [IL]** de los maestros podrán transformar la educación pública en beneficio de la niñez y juventud mexicanas”. (2015, p. 11).

La reforma educativa apunta al **despido de miles de maestros [IL]**, quienes en cuestión de tiempo pasarán de idóneos a no idóneos. (...). Hoy en tiempos de la notificación para la **evaluación [Ple]** de la **permanencia [IL]** todo nuestro actuar debe ir encaminado a construir la unidad en la acción, caminando bajo los ejes complementarios de organización, unidad y disciplina, manteniendo nuestro pronunciamiento de que si tocan a uno nos tocan a todos; en esta sentido evitaremos a toda costa que se haga efectiva la notificación a cualquier compañero; desobediencia total... no subir evidencias, no presentar el **examen [Ple]** y dispuestos a bloquear las sedes de su aplicación (2015, p. 12).

Se hace necesario fortalecer el brigadeo interno para garantizar que cada maestro chiapaneco tenga pleno conocimiento de las afectaciones que la reforma producirá a la educación pública, al normalismo, a la economía de los padres de familia y a nuestros **derechos laborales [IL]** como **la pérdida del empleo [IL]** (2015, p. 12).

Rechazo de manera categórica y contundente a la aplicación de la **evaluación [Ple] punitiva [I]** (2015, p. 13).

Continuar con la resistencia y desobediencia ante la embestida del estado a querer **imponer a sangre y fuego [I]** la reglamentación secundaria de la mal llamada Reforma educativa (2015, p. 13).

#### 1.5 Resolutivos del X Congreso Político Estatal del Bloque Democrático de la Sección VII del SNTE-CNTE de Chiapas

El resultado de los efectos que causa la crisis económica es el **despido masivo [IL]** de trabajadores, el aumento de la delincuencia organizada, la pérdida de **derechos laborales [IL]**, **desaparición de sindicatos [S]** (2015, p. 4).

Rechazo a la **imposición [I]** y hostigamiento por parte de las autoridades educativas en relación a la aplicación de la mal llamada reforma educativa (2015, p. 5).

Estallar la huelga política general en el momento que intenten aplicar la **evaluación {Ple} punitiva [I]** para la **permanencia [IL]** en cualquier estado del país (2015. p. 8).

Los gobiernos de nuestro país han venido aplicando políticas dictadas desde organismos financieros internacionales (FMI, BM, OCDE, y más recientemente mexicanos primero y el pacto por México) entre otras, adecuando la vida nacional a la dinámica de las empresas multinacionales y a las necesidades del imperialismo norteamericano y a las **políticas [Ple]** del neoliberalismo y globalización (2015, p. 10).

Sin duda, la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus leyes secundarias, responden a los intereses de la clase política empresarial que ven en el sistema educativo un botín para los negocios, un fin perverso e inhumano, pues hay una clara intención de acabar con el sistema de educación pública, exterminación del **derecho al contrato colectivo [IL]**, a la **seguridad laboral [IL]**, definiendo en el artículo tercero como meta el logro de “calidad”, reduciendo así el objetivo fundamental de la educación como un logro mercantil, un concepto meramente de corte empresarial que se aleja del fin educativo legítimo que es el desarrollo de todas las facultades del ser humano integral, que potencia el desarrollo personal colectivo y social (2015, pp. 10 y 11).

Que la mal llamada reforma educativa, es **laboral [Ple]** y administrativa, porque no tiene contenido pedagógico, sino un mecanismo sancionador a través de la **imposición [I]** de una **evaluación [Ple] punitiva [I]** con la cual pretende despojar a los trabajadores de la educación de su **empleo [IL]** (2015, p. 12).

Que la CNTE sigue manteniendo como demanda central la abrogación del artículo 3° y 73° y sus leyes secundarias por la defensa de la educación pública y **el empleo [IL]** (2015, p.13).

**Defender nuestro sindicato como único instrumento que salvaguarda los derechos y conquistas laborales y sociales de los trabajadores [S] (2015, p. 13).**

Rechazar la **evaluación [Ple] punitiva [I]** no subiendo evidencias a la plataforma del Servicio Profesional docente, no aceptar las notificaciones, no asistir al llamado de las **evaluaciones [Epl]** y boicotear las sedes de aplicación que convoque la autoridad educativa (2015, p. 13).

Respaldo total a los compañeros notificados para la **evaluación [Ple] punitiva [IL]**, ante las consecuencias de asumir la resistencia magisterial en todos los niveles educativos (2015, p. 15).

### 1.6 Resolutivos de la III Convención Nacional Magisterial en Defensa de la Educación Pública y la Estabilidad Laboral

Sin duda que hoy nos encontramos ante una oportunidad histórica para levantar a todos los trabajadores contra la reforma, **democratizar el sindicato [S]** y alcanzar la abrogación de la **evaluación [Ple] punitiva [I]** (2016, p. 4).

Marcha por la unidad obrera, en contra de los **despidos masivos [IL]** y los recortes presupuestarios al gasto público (2016, p. 7).

Buscar el diálogo y la unidad con los trabajadores de base y organismos sindicales de los niveles medio superior y superior del país, ya que las afectaciones de la mal llamada reforma educativa son las mismas, encaminadas al **despido masivo [IL]**, **pérdida del contrato colectivo [IL]** de trabajo, así como **la plaza base [IL]** y la privatización de la educación (2016, p. 7).

Construir los mecanismos necesarios y pertinentes en cada uno de los contingentes a lo largo del país, con la finalidad de **recuperar los espacios de la dirigencia sindical, a fin de reivindicar la función del sindicato como organismo defensor de los derechos de los trabajadores [S]** (2016, p. 7).

En contra del **hostigamiento laboral [IL]** y **despido injustificado [IL]** de cualquier trabajador de la educación a consecuencia de la mal llamada reforma educativa (2016, p. 8).

### 2.- Boletines informativos:

La jornada nacional que inicio la Coordinadora Nacional de los trabajadores (CNTE) en el marco del rechazo amplio de miles de trabajadores de la educación contra la **Reforma Laboral [Ple]** y la mal llamada Reforma Educativa (directamente a las modificaciones de los artículos 3° y 73° constitucionales), considerada como de las reformas más agresivas no solamente contra los propios trabajadores, sino en

contra de los alumnos y padres de familia, es decir, en contra del pueblo mexicano (2013, s/p).

La ACE inicio la ruta de la privatización, que se consolida en el “Pacto por México” **imponiéndose en la Reforma Educativa [I]** las acciones **punitivas [I]**, tanto a los alumnos, padres de familia y maestros, ya que la certificación (aplicación de **exámenes [Ple]**) representa más que atender el aspecto académico, refiere medidas para justificar el **despido de maestros [IL]** (2013, s/p).

Quisimos construir un camino de diálogo, a través de la realización de 12 foros educativos, pactados con la Secretaria de Gobernación, para tomar en cuenta las opiniones de padres de familia, intelectuales, organizaciones sociales y maestros en la reforma educativa, pero la respuesta ha sido el verticalismo y la **imposición [I]**, las propuestas de leyes secundarias presentadas al Congreso de la Unión no recaban en lo más mínimo los planteamientos de los foros educativos (2013, s/p).

Rechazo a la “reforma educativa” porque quebranta la gratuidad de la educación, por ser una reforma económica y **laboral [Ple]** (2013, s/p).

Rechazamos en la práctica todo lo que signifique la reforma educativa desde nuestros espacios y de ser necesario recurriremos a nuestros métodos de lucha hasta lograrlo (2014, p. 4).

Es el momento de demostrar que tenemos el **coraje [I]**, la unidad y la disciplina que como CNTE nos identifica. La reforma no pasará, nos ha costado vidas, y debemos enfrentarla hasta las últimas consecuencias (2016, s/p).

En el marco de la tercera Convención Nacional Magisterial por la defensa de la educación pública y la **estabilidad laboral [IL]** (2016, s/p).

Que en educación el recorte anunciado sea de mayor de 7 mil 800 millones de pesos, (...) lleva consigo la **eliminación de miles de plazas [IL]** de trabajadores de la educación convirtiéndolas en pago de honorarios o **eventuales [IL]**. Lo cual presupone un riesgo a educación gratuita. Para esto el estado a través del titular de la SEP ha anunciado los primeros ceses para quienes no se presentaron el **examen [Ple] punitivo [I]** a nivel nacional (2016, s/p).

### 3.- Notas periodísticas

Al arranque del ciclo escolar 2015-2016 –iniciado “bajo protesta” de los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE)- se sumaron paros de labores de 24 y 48 horas convocados por

otras organizaciones disidentes y sindicatos estatales, en protesta por la reforma educativa y en contra de la **evaluación [Ple]** docente.

Los paros con diversos grados de participación, se realizaron en 21 entidades, de manera importante en Michoacán, Jalisco, Querétaro, Morelos, Chiapas, Baja California Sur y Tabasco, estado este último donde participó el Sindicato de Trabajadores del Colegio de Bachilleres (Román, 2015, p.5).

A escala nacional persiste “profundo rechazo” a una reforma educativa que sólo generó **“zozobra, pesar y angustia [I]** en el magisterio”, aseguraron profesores de educación básica de Hidalgo, estado de México y Distrito Federal.

Entrevistados por La Jornada dijeron que en varias zonas escolares se aplicó un operativo para “notificar a los maestros en el último día del ciclo escolar pasado que serían **sometidos [I]** a **evaluación [Ple]** de **desempeño [IL]**, quienes prácticamente se ven obligados a firmar ante las estrategias de presión administrativa que se ejercen”.

Aurelio García García, profesor de primaria en Tulancingo, Hidalgo, afirmó que en la entidad “detectamos un **contubernio entre autoridades educativas estatales y la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [S]**, quienes convocan a los maestros para decirles que deben aceptar la notificación de que serán **evaluados [Ple]** y entregar las contraseñas para subir sus evidencias”

Agregó que los docentes convocados “viven con **angustia [I]**. Hay enorme **desesperanza [I]**. Saben que ésta será la primera de sus tres oportunidades para conservar su **empleo [IL]**, cuando no han sido capacitados ni se nos ha explicado cómo se va a **evaluar [Ple]** de forma integral nuestro desempeño”. (Poy, 2015, p. 30).

Maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) afirmaron que están “dispuestos a entrarle al debate” sobre la reforma educativa, pero para “ser escuchados sin condiciones. Hemos insistido en que el diálogo no es una tarea de convencimiento, sino de construcción y voluntad real de escuchar al otro”.

“A Nuño Mayer le decimos con toda claridad que, si quiere diálogo y debate, le entramos, pero a fondo. Para discutir el modelo educativo, pedagógico, a la didáctica, a la forma de enseñar y no sólo a su forma de administrar el sistema educativo”, enfatizó Enríquez.

Maestros de San Quintín, Baja California, aseguraron que en el norte del país “continúa la lucha contra la reforma educativa y contra un modelo neoliberal de **explotación laboral [IL]**” (Poy, 2015, p. 11).

Con un llamado a la unidad de todos los trabajadores del sector educativo de formación básica, media y superior, comenzaron los trabajos de la segunda Convención Nacional Magisterial, convocada por la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación (CNTE), a la cual asisten representantes de casi todo el país.

Al inaugurar los trabajos, Rubén Núñez Ginés, secretario general de la sección 22 de Oaxaca, destacó: “No podemos continuar con esta lucha

sin una plataforma política que responda a un plan de acción unitario”, y agregó que es posible “construir una contrapropuesta educativa con la unidad de todos los profesores del sector que comparten la oposición a la mal llamada reforma educativa”.

En el encuentro, encabezado por los dirigentes de la CNTE Juan José Ortega Madrigal, de Michoacán; Enrique Enríquez, del Distrito Federal; Adelfo Alejandro, de Chiapas; y Ramos Reyes, de Guerrero, entre otros, maestros instalaron mesas para abordar la construcción de una plataforma nacional de lucha y un plan de acción unitario.

Los profesores asistentes a la convención analizarán hasta este domingo un nuevo plan táctico estratégico para enfrentar una etapa más de la reforma educativa, que incluye la **evaluación [Ple]** del **desempeño [IL]**, la cual fue calificada de “**punitiva [I]** en todos sus aspectos”.

Ayer se instalaron siete mesas de trabajo que incluyen el contexto nacional e internacional que afronta el país, la reforma educativa, el balance de la jornada de lucha magisterial; **la democratización del SNTE [S]**, la educación y el país, así como la creación de una plataforma nacional de lucha (Poy, 2015, p. 30).

Integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) emplazaron al nuevo titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño, a un debate público para discutir la viabilidad de la reforma educativa y la “**punitiva [I] evaluación [Ple]**” al magisterio.

En un mensaje a medios de comunicación, dirigentes de las secciones agrupadas en la CNTE, entre ellos Rubén Núñez y Juan José Ortega madrigal, líderes de las secciones 22 de Oaxaca y 18 de Michoacán, respectivamente, anunciaron que el próximo 12 de octubre realizarán un paro nacional de 24 horas, en el contexto de la construcción “del proceso de resistencia” contra la “**evaluación [Ple] punitiva [I]** en el tema de la **permanencia” laboral [IL]** de los trabajadores de la educación.

“Expresamos la determinación de esta convención de no permitir el avance de la reforma educativa, así como seguir manifestándonos por la defensa de la educación pública, la **estabilidad laboral [IL]** de todos los trabajadores de México y por la defensa del poder adquisitivo del salario de todas las familias mexicanas”, enfatizó Ortega Madrigal (Olivares, 2015, p. 17).

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se declaró lista para evitar este sábado la **evaluación [Ple] al desempeño [IL]**, pese a que el gobierno “convertirá en búnkeres” las sedes, informó.

Enríquez aseguró que están preparados para enfrentar la **evaluación [Ple]** con boicot, mítines, no asistencia, bloqueo total invitando a cancelar el **examen [Ple]** a quienes se presenten a las sedes.

Ramos Reyes, dirigente de la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero señaló que la “guerra política contra el magisterio está declarada” porque el proyecto es “destruir a la CNTE”.

(Muñoz, 2015, p. 12).

Los docentes que realizaron el **examen [Ple]**, y que sienten que “el gobierno se está aprovechando de nuestra necesidad de trabajo y **miedo [I] a perder el empleo**” **[IL]**, como dijo la profesora Norma Cortez Osorio (Escuela Primaria de Participación Número 6, Distrito Federal). Y quien agrega: “No estoy dispuesta a sustentar algo que no es legal, ético y, sobre todo, no ayuda en nada a la educación ni a la de mis niños. Al contrario, está **en contra de nuestros derechos**”. **[IL]** Profesor Francisco Bravo, director de la Escuela Leonardo Braco del distrito federal, con 30 años de servicio: “No le tememos a un **examen [Ple]** de esa naturaleza, estamos absolutamente preparados, pero esto no es una **evaluación [Ple]**. Son instrumentos de control, de estandarización y con eso no estamos de acuerdo”. Si el costo “tiene que ser la exclusión, el cese, lo vamos a asumir y lo hacemos de manera consciente” (Martínez, 2016, s/p).

En medio de la escalada represiva de esta fase de la **evaluación [Ple]**, la CNTE le exigió al gobierno llevar a cabo un debate público con el secretario de Educación, Aurelio Nuño, con el fin de plantear propuestas sobre el modelo educativo que requiere el país. Para ello propusieron una cita para el 13 de diciembre de 2015 en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México, a la que no acudió el secretario de Educación (Martínez, 2015, p. 38).

El secretario general de la sección 7, Adelfo Alejandro Gómez, (...) Aseguró que alrededor de 20 mil maestros participaron en las protestas, y advirtió que “estamos reservando las fuerzas para los días 11, 12 y 13 de diciembre, para evitar que nos impongan en Chiapas la **evaluación [Ple] punitiva [I]**”. (Poy, 2015, p. 4).

Maestros de Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Guerrero, Tlaxcala, estado de México y Distrito Federal, que integran la Caravana por la Libertad, llegaron a Santa Juana, en Almoloya de Juárez, y caminaron hasta el penal federal número 1 donde reiteraron su demanda de que se libere a más de 30 profesores detenidos por oponerse a la reforma educativa. Los maestros criticaron la **imposición [I]** de la reforma educativa por el gobierno federal (Dávila y Salinas, 2015, p. 5).

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) convocó para el 19 de diciembre a una marcha en la capital del país para demandar la instalación de una mesa de diálogo con el gobierno federal.

Señalo que luego de la inasistencia del titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer, a la cita convocada por el magisterio disidente el pasado domingo para abrir el análisis público sobre el modelo educativo. “determinamos mantener nuestra demanda de diálogo al gobierno federal”.

En entrevista por separado los docentes indicaron que los maestros frente a grupo “sí tenemos propuestas, sabemos cómo mejorar la

enseñanza, pero no bajo **amenazas [I]** y hostigamiento como hoy pretenden **imponer [I]**, no sólo la **evaluación [Ple]** docente, sino todo un esquema diferente de ser profesor” (Poy, 2015, p. 14).

Dirigentes del magisterio disidente señalaron que el reconocimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE) de la existencia de diversas “fallas” en la **evaluación [Epl] del desempeño [IL]** docente “confirman lo que hemos denunciado desde hace muchos meses: que se trataba de un proceso caótico que no fue correctamente organizado y que trató de **imponerse [I]** a como diera lugar”.

Juan José Ortega madrigal secretario general de la sección 18 de Michoacán, destacó que es “muy interesante el balance que realiza el INEE, porque coincide con lo que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ha estado denunciando, como también nos parece muy importante la reflexión del rector de la Universidad nacional Autónoma de México, Enrique Grau, cuando señala que esta reforma no es en los hechos educativa”.

Sostuvo que debe mantenerse la posibilidad del diálogo con la administración federal, precisamente porque los maestros “no somos los únicos que estamos señalando que se avanzó por un camino equivocado” (Poy, 2015, p. 9).

Dirigentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE) realizaron un mitin frente a la secretaria de Gobernación (SG) para demandar la libertad inmediata de los presos políticos del país, en particular de maestros y normalistas, detenidos durante protestas o por oponerse a la aplicación de la reforma educativa.

Reiteraron su llamado al gobierno federal para retomar la mesa de negociación, en la cual se atiendan las demandas de su pliego petitorio.

El magisterio disidente de varios estados “tiene detenidos, golpeados e incluso muertos. Es una marcha de protesta ante la intentona del gobierno federal de reprimir, y porque se ha roto la soberanía estatal. La reforma educativa se ha querido **imponer a sangre y fuego [I]**, pero venimos a decirle que no pasará”.

“Estaremos atentos de los resultados de **la evaluación [Ple] del desempeño [IL]** docente que presente la Secretaría de Educación Pública (SEP) en febrero próximo, porque estamos convencidos de mantener nuestra resistencia y **defender la contratación de base [IL]** de todos los maestros”.

“Nuestra demanda es que cese todo hostigamiento y represión, porque no vamos a dejar de rechazar una reforma que no tiene nada de educativa” (Poy, 2015, p. 5).

Manuel de Jesús Mendoza Vázquez, secretario general suplente de la sección 7 del SNTE; afirmó que la marcha fue una acción intermedia hacia un paro nacional de labores el próximo 15 de mayo, a fin de exigir la abrogación “de la mal llamada reforma educativa.

Sostuvo que en Chiapas esa modificación “no pasará” porque es “letra muerta” y **atenta contra los derechos [IL]** de los trabajadores de la educación.

Aseguró que se han aplicado descuentos salariales a maestros que han participado en manifestaciones “para tratar de minar la resistencia, pero no eso no hace más que exacerbar más los ánimos para seguir luchando, porque ningún tipo de represión nos va a detener para llegar al paro nacional del 15 de mayo” (Henríquez, 2016, p. 26).

La raíz del problema magisterial que vive el país es la reforma educativa, así que mientras no se cancele, el conflicto continuará, advierten profesores disidentes.

Francisco Bravo, de la dirección política de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). (...) señaló que los cambios a la **evaluación [Ple] del desempeño [IL]** docente que anunció el jueves el Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE) no son suficientes para considerar atendidas las demandas de los profesores, pero que están en el proceso de analizar los documentos y las decisiones que tomarán.

Consideró que el anuncio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de que serán despedidos cientos de maestros y trabajadores que faltaron a sus labores en los primeros días del ciclo escolar “sólo exacerbará los ánimos. Es una intimidación, y lo único que provocará es la profundización del conflicto”.

“Lamentamos profundamente la situación que hoy existe, en la que en Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero hay muchas escuelas sin clases. “Pero lamentablemente se ha demostrado que el gobierno no nos atiende si no hay movilización” (Sánchez, 2016, p. 3).

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE) determinó levantar el plantón nacional que mantuvo por casi cuatro meses en la Plaza de la Ciudadela de la capital del país como parte de la lucha contra la reforma educativa.

Maestros de la región de los Altos señalaron que “todo indica que podríamos estar listos para regresar a clases el próximo lunes en el estado. Hay emociones encontradas, porque para muchos nos vamos como vinimos, sin alcanzar los objetivos”.

En entrevista por separado, Francisco Bravo, integrante de la dirección política de la CNTE; señaló que en un primer balance de la jornada de lucha, consideramos que es un movimiento exitoso.

“Logramos –agregó– poner a la educación nuevamente en el debate nacional, al que se han sumado los investigadores y especialistas más prominentes del país, sindicatos, estudiantes, empresarios, partidos, es decir, lo pusimos en la discusión nacional”.

También, dijo, “logramos que la (SEP) reconociera que su reforma no tenía modelo educativo, y de forma muy apresurada presente un modelo que nuevamente no responde a la realidad del país, pero sobre todo, logramos en los hechos que la reforma no se aplique. La CNTE hizo evidente que hay errores, sobre todo en la **evaluación [Ple] del**

**desempeño [IL]**, y que ninguna reforma puede ser exitosa si su elaboración no pasa antes por las aulas, con los docentes”.

Enrique Ibarra destacó que hoy se convocará a la dirección política nacional para iniciar un balance detallado de la jornada de lucha y determinar las próximas acciones. (Poy, 2016, p. 11).

Las secciones 7 y 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE) acordaron levantar el paro de labores y retiraron el plantón que durante cuatro meses mantuvieron en el centro de Tuxtla Gutiérrez para exigir la abrogación de la reforma educativa.

La determinación de suspender el paro y retirar el plantón iniciados el 15 de mayo pasados fue tomada después de que el secretario de Desarrollo Social, Luis Miranda Nava, ratificó a los maestros la propuesta verbal de no aplicar la reforma en Chiapas en lo que resta del sexenio, entre otros ofrecimientos.

Existe el compromiso gubernamental de retirar todo proceso jurídico (actas administrativas, carpetas de investigación y órdenes de aprehensión) contra los docentes y padres de familia generado durante el movimiento sindical.

El gobierno federal reconoce y mantiene la bilateralidad de las comisiones mixtas en Chiapas SEP-SNTE (ascensos, cambios, promociones, contrataciones y permutas).

Para los egresados normalistas y la Universidad Pedagógica Nacional se acuerda que presentarán examen el 25 de octubre de 2016, previa capacitación, y para aquellos que no aprueben, podrán seguir preparándose, dándoles una beca de 7 mil pesos mensuales hasta aprobar el examen, garantizando su plaza base para todos.

“Nos replegamos para agarrar impulso nuevamente, porque la lucha sigue”, declaró Manuel de Jesús Mendoza Vázquez, secretario general suplente de la sección 7, quien añadió que el próximo lunes regresarán a las aulas (Henríquez, 2016, p. 11).

Directores y profesores de educación básica en la Ciudad de México informaron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) aplicó el cese inmediato de 20 maestros frente a grupo por participar en acciones de protesta contra la reforma educativa en julio pasado.

“Se trata, nuevamente, de una política de terror y represión, con que se busca dar escarmiento a los docentes que no son obedientes, de quienes nos mantenemos en la resistencia contra la **imposición [I]** de la reforma”, afirmaron.

Francisco Bravo, integrante de la dirección política de la CNTE, (...) “dijo, que a la SEP lo que menos le importa es si se trata de profesores que cumplen su labor educativa, lo que en realidad se busca es **“imponer el miedo [I]** y la obediencia absoluta a los mandatos gubernamentales” (Poy, 2016, p. 11).

## **4.2 Análisis de los discursos de la CNTE.**

Este apartado tendrá como fuente principal notas periodísticas, boletines informativos y resolutivos de asambleas y congresos presentados por la CNTE, la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación en Chiapas (CNTE Chiapas) y el Bloque Democrático Magisterial de Chiapas.

Existen dos aspectos que, en términos generales, se considera pertinente mencionar aquí. El primero es el relacionado con la manera en que los informativos citados arriba funcionan como vehículos de la información de las bases magisteriales, de esta manera, se difunden puntos clave que sirve para mantener la oposición a la reforma, a veces, de forma contradictoria, sobre todo, conociendo ya la postura de la parte oficial frente a tópicos como el de la supuesta desaparición del sindicato.

El segundo punto considera la importancia de visibilizar que a lo largo de todos los textos citados, es casi nula la presencia de menciones o críticas efectuadas hacia la base pedagógica de la reforma, concretamente, sobre el enfoque educativo por competencias.

En los párrafos siguiente se desarrollan análisis de los apartados elaborados anteriormente, haciendo mención de lo señalado aquí, así como de otros puntos de interés para el tema de este trabajo de investigación.

### **4.2.1 Resolutivos y boletines**

Cada resolutivo comienza adelantando el tema principal del congreso, por ejemplo, los resolutivos de los años 2011 y 2012 establecen el rechazo total a la Alianza por la Calidad Educativa, a la prueba ENLACE, y a la Evaluación Universal (prueba aplicada del 26 de junio al 6 de julio, con carácter voluntario y que arrojaría un promedio de calificación de 5.8) (Ramos, 2016, s/p).

Ahora bien, el tema de lo contractual para acceder al derecho de plaza tiene un orden bastante sucinto en el que se establecen como agentes de interlocución al Estado y a los políticos. Aunque la prueba ENLACE dejó de realizarse en el año 2014, es posible aseverar que esta postura de rechazo total, la cual se ha perpetuado hasta el momento del decreto de la reforma de 2013, consiste en el antecedente directo de lo que vendría después.

No es sino hasta los resolutivos fechados en el 27 de Mayo de 2013 que aparece la mención del “rechazo de los trabajadores de la educación contra la Reforma Laboral y la mal llamada Reforma Educativa (directamente a las modificaciones de los artículos 3ero. y 73vo. constitucionales)”.

A pesar de que a través de la revisión de los resolutivos es evidente el papel inquisitivo de parte del poder estatal (mismo que la propia Silvia Schmelkes, Directora de la junta de gobierno del INEE, reconoce), no es sino hasta la aparición de la reforma de 2013 que algunos frentes de maestros consideran responder por vías de mayor alcance, movilizaciones y paros a nivel nacional, argumentando que la iniciativa enviada al Senado pone en riesgo no sólo su labor profesional sino los derechos de toda la población mexicana.

De esta fecha en adelante, las muestras de rechazo en los resolutivos subsecuentes señalan lo siguiente: paros indefinidos, asambleas masivas, llamados a velar por los intereses de todos y no de unos cuantos, foros políticos, etc.

Estas posturas de rechazo total, a partir del 2013, se vuelven cada vez más radicales y contestatarias.

Como respuesta por parte de los gobiernos estatales emergen muestras de violencia, amenazas y distintos tipos de intentos por reprimir las también a veces formas violentas de protesta de los docentes. Para el

2015 los llamados a la movilización conjunta aumentan exponencialmente, buscan incluir a todos los sectores de la población en contra de la reforma que, según los discursos de las dirigencias sindicales, no únicamente afecta los intereses del sector educativo sino el de “todos los mexicanos”.

#### **4.2.2 Notas periodísticas de la parte opositora**

Las advertencias en comunicados de prensa acerca del crecimiento de la resistencia por medio de paros y demás actividades se vuelven cada vez más reiteradas, sobre todo en demanda de que sean derogadas tanto la reforma como la evaluación a profesores, alegando el riesgo que corre la educación pública en México, En diarios como *La Jornada* se leen los avisos para paros nacionales, algunos que llegaron a un tercio de los planteles del país, así como las respuestas que de parte del gobierno las dirigencias obtenían. A las demandas hechas por parte de los docentes se sumaba la del esclarecimiento por los 43 normalistas de Ayotzinapa desaparecidos (Poy, 2015, p. 7).

La CNTE responde ante amenazas gubernamentales por medio de nuevas y consecutivas movilizaciones, haciendo llamados a los profesores para no acudir a las evaluaciones. Las estrategias de gobierno se recrudecen sobre todo en los estados de Chiapas y Oaxaca, cuando profesores adheridos al movimiento contra la reforma agreden verbal o físicamente a profesores que han decidido presentarse a las evaluaciones.

En varias ocasiones las dirigencias llaman al diálogo abierto (condicionado a que el Estado dé marcha atrás a la reforma), pero la respuesta del gobierno desatiende estos llamados al tiempo que convoca a los manifestantes a trabajar conjuntamente, pero sin deshacer los lineamientos de la reforma y las evaluaciones.

Cada vez más estados se suman a las movilizaciones, en agosto de 2015 son 17 estados los que suspenderán actividades en México en un

paro de 48 horas (Román, 2015). Suceden enfrentamientos violentos entre maestros y policías:

Luego de un enfrentamiento entre maestros disidentes y elementos de la Policía Federal, que dejó como saldo un maestro muerto y seis lesionados, se reportó que fueron evaluados mil 309 docentes, lo que representó 59 por ciento de quienes estaban programados (Román, 2015, p. 8).

En Tuxtla Gutiérrez, marcharon los docentes con el ataúd del maestro fallecido (Coutiño, 2015, s/p); las autoridades argumentaron que la muerte del profesor se debió a descuidos por parte de los propios manifestantes, mientras que los docentes argumentaban la infiltración de la policía al momento del accidente.

La prensa no tiene como tarea analizar diacrónicamente los procesos que han dado lugar al conflicto, es el acontecimiento día a día lo que resaltan en sus publicaciones, ahí, el simple establecimiento de dicotomías dan cabida a intenciones de acercar al público un acontecer problemático enmarcado en lo inmediato y aparentemente claro, pero lo que hemos visto a través de considerar los contextos, así como los discursos mismos, más allá del ahora, más allá de lo local, es que antes de ser un conflicto que se resuelve al paso de las semanas, es un fenómeno de raíces muy profundas que no podrá ser resultado en cuestión de semanas, ni a través de políticas simples o posturas de rechazo inmediatas.

### **4.3 Categorías y análisis de contenido**

A lo largo del presente apartado, sobre todo atendiendo los discursos textuales de las dirigencias gremiales disidentes en resolutivos, boletines informativos y notas periodísticas es posible trazar los siguientes ejes como los principales, con relación a las categorías emergidas anteriormente (impotencia, política - reforma laboral - evaluación, inestabilidad laboral).

1.- Rechazo total a la reforma educativa, bajo el argumento de ser laboral, impuesta y punitiva antes que educativa.

Resulta cierto, es punitiva en cuanto a que su marco de contratación obedece a un sistema financiero-empresarial, pero cuya materialización no solo obedece a los intereses de las propias empresas o del gobierno, sino a las expectativas y perspectivas de vida de la mayoría de la sociedad actual.

Marco que no resuelve sus contradicciones con un retorno a las viejas prácticas laborales del magisterio, puesto que, a través del salario seguro, se cancela el sentimiento de impotencia e inestabilidad laboral que emergieron en las cartas asociativas como las dos categorías vertebrales de la emocionalidad del movimiento. Empero, continuarían las inercias que el Estado busca romper para permitir que las prácticas cotidianas de los afiliados al sindicato se modificaran a favor de las nuevas expectativas de la sociedad mexicana.

2.- Rechazo total a la evaluación como parte de una reforma laboral, que obedece a fines políticos y, que implica el riesgo a perder el empleo, (en la versión de los docentes) por conllevar el riesgo de la pérdida de derechos laborales.

Esto está claramente relacionado con la categoría política-laboral-evaluación, donde en las cartas asociativas los maestros manifiestan que su rechazo está vertebrado también por los intereses político-punitivos del gobierno en turno.

Se denuncia que el FMI y la OCDE median las prácticas del Estado, pero no se reflexiona hasta dónde los intereses de estas instituciones político-económicas determinan ya las prácticas y expectativas de (la sociedad y de ellos mismos, incluso a la hora de demandar su “derecho” a un trabajo económicamente asegurado).

3.- Llamamientos a la movilización en defensa de la educación pública en bienestar de todos los mexicanos. Esencialmente aquí el problema de la

privatización va más allá de si la escuela se vuelve o no privada, sino al cómo, privada o no, responde a los ejes de privatización de todos los ámbitos de la existencia.

Desde acá es posible aseverar que el gobierno puede muy bien cumplir con mantener a la educación pública porque ésta ya no afecta a que los egresados de dichas escuelas penetren en esta misma lógica de privatizaciones, empresas y contratos como trabajadores.

Por ello, la defensa de la educación pública no pone ya en entredicho la lógica de los poderes hegemónicos actuales. En cambio una educación pública que no se abra a las nuevas formas de relaciones de trabajo y de existencia si es un problema tanto para la población como para los intereses hegemónicos, tanto así, que el maestro centra su preocupación en el riesgo de perder su propio poder económico que a su vez le da acceso a todo ese sistema de competencias económicas.

4.- Llamamientos al diálogo con autoridades para buscar soluciones (a través de mítines y comunicados esporádicos y sin establecer lineamientos o protocolos).

Se llama al diálogo poniendo como condición la modificación de la reforma, cosa que el Estado no está preparado para afrontar por cuestiones de tiempo y logística, y porque se condenaría al riesgo de continuar sometido y castigado por las demandas de los poderes hegemónicos.

5.- Reiteración de acusaciones en contra del gobierno partiendo de que éste es corrupto (mención a la colusión de Elba Esther Gordillo en el sistema), antidemocrático y que beneficia a empresarios.

Como ya se mencionó antes, es necesario recalcar que el aparato corruptivo se instaura allí donde los intereses económicos median el acceso a la vida prometida por la modernidad y el propio mercado. Por ello las corruptelas son demostrables tanto en los grupos de poder como en las

pequeñas prácticas individuales, tales como, la asignación de plazas, ascensos, prestaciones, etc. Es entonces esta denuncia vacua en la medida en que se denuncia sin ver hasta qué punto se forma parte de lo denunciado.

A continuación, se presenta el cuadro que expone los resultados de la revisión detallada de estos apartados cuya pretensión es visibilizar y clasificar las categorías emergidas del análisis de las cartas asociativas en la sección que trata de las representaciones sociales de los docentes:

Tabla 7. Cuadro de incidencia de categorías

	Inestabilidad laboral [IL]	Impotencia [I]	Política- reforma laboral- evaluación. [Ple]
Frecuencias	60	42	51
	El sindicato [S]	Enfoque por competencias [EC]	
Frecuencias	8	5	

**Fuente:** elaboración propia

Lo que se considera preponderante en el análisis de los contenidos discursivos es la aparición reiterada de la categoría “inestabilidad laboral”, reforzando los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación.

Las cuestiones expuestas arriba dan cuenta de los núcleos de preocupación y demanda en las representaciones sociales de los docentes, la forma en que los discursos de ambos polos se entrelazan, además de visibilizar las discordancias (las razones que no permiten una salida

rápida, eficaz y pacífica del conflicto, hasta ahora), visibiliza también aquellos nudos que imbrican las fuentes de los discursos, en aparente, conflicto, como procedentes de marcos representacionales y contextuales similares.

Los argumentos de ambos grupos pueden, entonces, parecer pertinentes, pero debido a los intereses finales diferentes, la imposición de la reforma por un lado, la negativa de permitir la aplicación de la reforma, por el otro, produce la conflictividad que permea al fenómeno, sobre todo porque, antes que permitir un diálogo atravesado por los argumentos, se condiciona la participación dialógica al interés final, cuyas bases, a fin de cuentas, son laborales y económicas, antes que educativas.

De manera general y como conclusión a este capítulo, es pertinente abordar el tema del análisis de contenido de los discursos de forma crítica, desde lo que propone Foucault como el esclarecimiento de las formas en que se presenta el poder en determinadas sociedades, partiendo, con él, de que

por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes los transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault, 1996, pp. 112-113).

Hemos visto entonces como en esta aparente multiplicidad de discursos en contraposición no existen estrategias de análisis profundo del poder que las determina; por ello, las acciones y las representaciones se contradicen al no reconocer que las demandas de ambos son coherentes con un sistema dado y legitimado como el adecuado, el esperado, el soñado. Sobre esto Foucault nos dice

que el poder viene de abajo; es decir, que no hay, en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición binaria y global entre dominadores y dominados, reflejándose esa dualidad de arriba abajo y en grupos cada vez más restringidos, hasta las profundidades del cuerpo social. Más bien hay que suponer que las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social (Foucault, 1996, p. 114-115).

Por ende, ahí donde los docentes se colocan como los que quieren ser dominados por el aparato estatal (dominante), se olvida que el aparato estatal está subsumido a lógicas económico políticas a las que pueden llegar a representar, pero que ya no son producidas o reproducidas únicamente por él, y donde tendrían los docentes que reconocer cómo en su vida cotidiana producen y reproducen ellos mismos los sistemas éticos, estéticos, políticos, culturales, económicos y sociales que escinden los poderes que recorren el cuerpo social en su totalidad.

A través de estas intersecciones e imbricaciones discursivas construidas acá como categorías, series de asociaciones sobre los intereses que dan cabida al conflicto, es posible definir algunas correlaciones entre los discursos gremiales provenientes de los representantes del SNTE ya mencionados; de la misma manera es posible encontrar contradicciones entre los discursos de la CNTE con referente a sus demandas principales y la manera en que los discursos institucionales mencionados arriba responden a ellos, sobre estas similitudes y contradicciones se escribirá más adelante colocándoles en relación con posturas discursivas y sus ecos en las representaciones sociales de los docentes frente a la reforma educativa:

La CNTE argumenta que la reforma es punitiva, el INEE lo niega, además, presionado por las condiciones impuestas por los organismos internacionales, cree que el método guiado por méritos entre los docentes es el mejor para que los cambios en la educación sucedan.

La CNTE acusa a la reforma de no ser educativa, el INEE dice que la reforma es educativa; sin embargo, ni la primera elabora propuestas alternativas en educación, ni el segundo abunda en ningún documento en estos temas; el INEE dice que su elaboración conforma una de sus tareas. A la fecha de término de este trabajo de investigación, la Secretaría de Educación Pública anunció un Modelo Educativo (SEP, 2016) que será el que entre en vigor en el ciclo escolar 2018-2019.

Dicho modelo fue presentado en formato digital en internet y se abrió a consulta ciudadana por espacio de dos meses. Días después de su presentación, Díaz Barriga, como experto en el tema, expresó sus comentarios a dicho modelo, los cuales señalaban la premura de su factura, así como el escueto abordaje de los conceptos manejados y la ambición desmedida de un modelo poco acorde a las limitaciones técnicas y prácticas de los espacio educativos actuales (Díaz, 2016b, s/p).

La CNTE denuncia que el aparato estatal busca la privatización de la educación pública, el INEE y el SNTE aclaran que las modificaciones de la reforma buscan fortalecer la calidad de la educación pública.

La CNTE acusa al Estado de prestar sus servicios a favor de los empresarios mexicanos, el INEE reconoce que los cambios en materia administrativa y de negocios de los últimos años han vuelto obsoleta la forma de trabajar en los diferentes espacios educativos; por lo tanto, se requiere de una preparación distinta de los educandos para enfrentar los retos de una economía globalizada.

Esto no significa que se privaticen escuelas, sino lograr que las necesidades de la sociedad en materia educativa sean responsablemente atendidas por el Estado constituyendo las bases para una mejora en este sentido. Cuando abordamos la globalización o la economía financiera en este punto, hablamos de un proceso de largo plazo, proceso apuntalado a través de los papeles centrales que han venido jugando tanto el Estado

como el sindicato (SNTE-CNTE) y la sociedad en general desde hace décadas.

La CNTE acusa al Estado de querer manipularlos; es decir, busca sujetarlos a políticas que atentan contra su labor. El SNTE y el INEE, así como el Presidente de la República Enrique Peña Nieto y el Secretario de Educación enfatizan que sí buscan una mayor cercanía con los docentes, un mayor control, pero argumentan que tales necesidades parten de asegurar al área educativa una mayor autonomía; la posibilidad de que sin los vicios intermediarios del SNTE (camaradillas políticas, corrupción, favoritismos, etc.) docentes y Estado puedan trabajar conjuntamente. El Estado en este aspecto, busca afianzar la posibilidad de encargarse de que el desarrollo educativo sea, en esta ocasión y con las nuevas normas, “seguro”.

Hemos visto como a partir de un sucinto análisis del contenido de algunos discursos de los actores partícipes del conflicto, no sólo es posible establecer relaciones con las categorías emergidas de las técnicas de investigación, sino también, el encontrar las representaciones que vertebran la estructura del fenómeno social mismo (explicado en la tabla elaborada, desde lo que se alude mucho, a lo que casi no se dice), donde, las construcciones categoriales pasan de ser una herramienta de organización de datos a ser la parte esencial que muestra las dinámicas sociales a través de los contenidos de sus discursos, sus propiedades atributivas internas, perfiles de frecuencia, etcétera. Estos aspectos de análisis son desarrollados y explicados a profundidad también en los apartados siguientes.

## **CAPÍTULO 5. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN CHIAPAS**

Como ya se mencionó anteriormente, la decisión de optar por una perspectiva plurimetodológica se debió a que la propia definición de una representación social entraña una serie diversa de conjuntos de elementos (informaciones, opiniones, actitudes, núcleo, etcétera) y que, además, dichos elementos se mueven dentro de una estructura que en el medio social específico posee un contenido cuya columna vertebral es el núcleo central.

Entonces se entiende que el abordaje de todos estos aspectos no pueda ser realizado a partir de una sola metodología, ya que Abric recomienda precisamente en estos casos metodológicos el “apareamiento de la entrevista con método asociativo” (2004, p. 71). Por esto, se realizó de tal modo la recolección los datos que constituyen el contenido de la investigación.

Anteriormente, se mencionaron ya los conjuntos de datos guiados por una categoría establecida a partir de su centralidad en el sistema, es decir que se tiene ya el contenido de la representación; a partir de ella se generaron listados que dan cuenta de frecuencias de aparición y rangos, por cada elemento y grupo, dando paso al establecimiento de la estructura que toma forma a través del tratamiento de los datos.

El propósito de este capítulo es exponer, entonces, el proceso de argumentación de la estructura y de los contenidos según las delegaciones regionales que se trabajaron (Bochil, Comitán, Motozintla, Ocosingo, Palenque, Pichucalco, San Cristóbal, Tapachula, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Villaflores (tabla 2) y el análisis argumentado de la tabla 1; esto es, el acercamiento a la aprehensión-comprensión de la categoría *contenido de la representación* en sus tres formas: la actitud, la información y el campo de representación. Otro de sus propósitos es la exposición argumentada de la

construcción de la región simbólica, desde las representaciones sociales de los docentes, a partir, de la triangulación de los resultados obtenidos a través del análisis de la carta asociativa, las entrevistas y el contenido de los discursos.

### **5.1 Análisis de las representaciones sociales sobre la reforma educativa**

En la tabla 2, titulada “sistematización de cartas asociativas por palabras de primer nivel y regiones”, se despliegan las regiones, mencionadas en la introducción a este capítulo, en relación con las categorías: inestabilidad laboral, política-reforma laboral-evaluación e impotencia.

La primera categoría (inestabilidad laboral) agrupa los términos: pérdida de empleo, despidos masivos, correr, despedir, no plaza base, pérdida de derechos laborales, derechos violados, pérdida de antigüedad, inseguridad, con respecto a la reforma educativa. Conforman el campo de representación o de ideas alrededor del tema (alrededor del objeto representado, es decir, de la reforma educativa).

La segunda categoría (política-reforma laboral-evaluación) incluye los términos que están mencionados en sí misma, es decir: política, reforma laboral, evaluación. Su acepción es cognitiva, es decir, entraña conocimiento, lectura e información específica concerniente al tema.

La tercera categoría (impotencia) incluye las palabras: miedo, coraje, inconformidad, angustia, injusta, ofensa, amenaza, coercitiva, incertidumbre, impunidad, farsa, desconfianza. Todas ellas señalan emociones detonadas a partir del término inductor: reforma educativa de 2013.

Con respecto a la categoría “inestabilidad laboral” se detectó una presencia fuerte en la región de Tonalá (con tres menciones), mientras que

su frecuencia de aparición fue nula entre las cartas asociativas de los docentes de las regiones de Comitán, Motozintla, Palenque y Tuxtla Gutiérrez, de un total de 11 menciones agrupando todas las regiones.

Con relación a la segunda categoría, estas palabras aparecen mencionadas con mayor incidencia en Comitán, San Cristóbal y Villaflores, y tienen presencia nula en Motozintla, Ocosingo y Tonalá.

La tercera categoría relacionada al sentimiento de impotencia presentó un alto grado de presencia en la región de Motozintla, mencionada ocho veces, detrás de ella la región de Bochil la presenta cuatro veces, mientras se encontró presencia nula de estos términos agrupados en dicha categoría en las regiones de San Cristóbal y Tuxtla Gutiérrez.

También de esta tabla es importante destacar que los aspectos relacionados con la categoría de “impotencia”, es decir, aquellos que detentan fuerte presencia emocional, superan en número primero a las palabras que señalan el campo de representación (agrupadas en la categoría “inestabilidad laboral”), y en segundo lugar a las que entrañan los aspectos cognitivos (“política-laboral-evaluación”).

Las palabras con menos presencia son entonces aquellas que señalan al campo de representación, o sea, aquellas que muestran la relación con las ideas e imágenes que se imbrican con el *término inductor*, con el objeto de la representación, su número de aparición alcanza las 11 veces.

Lo que es necesario destacar en este apartado, como parte del análisis sustancial de los datos arrojados por las cartas asociativas y vaciadas en el cuadro arriba abordado, es, esencialmente, su estrecha relación con la estructura del campo de significaciones, actitudes y conocimientos que los docentes chiapanecos tiene con respecto a la reforma educativa de 2013 promulgada por la legislación nacional.

En el capítulo concerniente a los aspectos teóricos de este trabajo de investigación se expuso que el espacio social se entiende también como un espacio de diferenciación; en este tenor, desde Bourdieu el espacio se aborda como un grupo de posiciones que son entre ellas distintas pero que a su vez coexisten

externas unas a otras, definidas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre* (Bourdieu, 1999, p. 16).

Entonces, de los datos arrojados se han mencionado ya los aspectos destacados, y son éstos precisamente los que dan cuenta de estos rasgos diferentes y coexistentes, pero en esas vecindades se pueden leer los elementos cognitivos, de actitud y de significación que competen a las representaciones sociales, llamando la atención la diferencia que guarda la aparición fuerte de los elementos emocionales y afectivos, por encima de los cognitivos y los del campo de representación.

También llama la atención la dispersión de los datos en las tablas, no hay concentraciones que señalen grandes diferencias, exceptuando el aspecto que relaciona la frecuencia recalcada de la categoría “impotencia” en Motozintla y Bochil, frente a su nulidad en Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal; por siguiente, las dos últimas son delegaciones regionales cuyas cabeceras son dos de las ciudades más grandes del estado de Chiapas; en Tapachula, otra ciudad grande, aparece la categoría mencionada solo dos veces, igual que en Comitán; mientras que en Motozintla y Bochil la categoría aparece mencionada ocho y cuatro veces respectivamente, estas dos son cabeceras delegacionales con grandes problemáticas de desarrollo social y económico.

Esto significa que los sentimientos negativos y de impotencia, miedo, inestabilidad se vuelvan más cercanos, y más fuertes, entre la población docente que por circunstancias históricas habitan lugares con alto grado de marginación.

Lugares en los que las batallas diarias por las valoraciones que la sociedad coloca como expectativas de la individualidad, que se imbrica en las representaciones, actitudes, afectividades, relacionan fuertemente a esta última, sobre todo, con la fuente de sus ingresos colocados en riesgo por una seria desventaja: la arbitrariedad de una evaluación generalizada en un espacio de diferenciación muy marcado, donde estas diferencias implican también polarizaciones no sólo económicas, sino también de acceso a la información y a relaciones sociales específicas.

La aseveración de lo anterior responde a que los aspectos cognitivos, relacionados a la reforma como *término inductor* y a la categoría “política-reforma laboral-evaluación” precisamente tienen nula presencia en Motozintla.

Es en estos aspectos que la interdeterminación y las imbricaciones de los contextos sociales y sus representaciones sociales se explican como un conjunto posible de ser abordado y explicado, permitiendo a la vez explicar las colectividades como construcciones que se reflejan en los aspectos individuales o particulares, inclusive, de una región.

Ahora bien, pasando a la tabla número 1, titulado “Sistematización de cartas asociativas nivel 1”, se encuentra que, a partir de los términos identificados con menor frecuencia, referidos al contenido, en la carta asociativa y que se agruparon en torno al término “inestabilidad laboral” se estableció que el campo de representación en este caso de los docentes, hacia la reforma educativa es de connotación negativa, ya que entraña palabras como: despidos masivos, inseguridad, derechos violados, etcétera.

Como se muestra, el grupo está dividido en: docentes de mayor antigüedad y de menor antigüedad, en ellos, esta categoría muestra significativa cercanía entre los docentes de menor antigüedad y los docentes con más años en el servicio. Específicamente, de los 11 casos,

seis fueron de los de menor tiempo de servicio, frente a los cinco del segundo grupo.

Con respecto a la categoría relacionada a los aspectos cognitivos del objeto representado, “política-reforma laboral-evaluación”, que entraña en sí misma esas palabras específicamente, se encontró que fueron mencionadas las palabras: política y reforma laboral y evaluación guardando cierta cercanía de frecuencia. Al considerar las tres palabras como totalidad suman 17 menciones, lo que llama la atención al revisar las frecuencias es que al tomar en cuenta la división en grupos por mayor y menor grado de antigüedad en el servicio de parte de los docentes, en los de mayor antigüedad aparecen mencionadas cuatro veces, mientras que entre los maestros de menor antigüedad el número se dispara a 13 menciones.

Sobre esto es posible pensar que las nuevas generaciones de docentes chiapanecos cuentan con mayor posibilidad y disposición de accesibilidad a la información concerniente a la reforma educativa, puesto que son temporal y circunstancialmente más cercanos a las nuevas tecnologías de comunicación y sus usos cotidianos, lo que explicaría una mayor capacidad de concentración en los aspectos cognitivos por su parte, frente a las opciones de accesibilidad de las generaciones que no crecieron en la interiorización de estas habilidades.

En esta parte, igual que en las anteriores, es visible nuevamente la estructura del campo de diferencias, con la exposición de relaciones de vecindad o alejamiento explicadas en colectividades imbricadas a contextos socio-históricos, aquí, determinando flujos de orden cognoscitivo intergeneracional, así como de capacidades, habilidades y actitudes (representaciones) determinadas por los mismos.

Por último, la categoría que detenta los elementos afectivos de la representación, “impotencia”, y que denotan más claramente una

valoración negativa de los docentes hacia la reforma educativa que entraña palabras como: coraje, coercitiva, farsa, etc., presenta que, de un total de 24 menciones, 16 de ellas pertenecen al grupo de los docentes con mayor antigüedad, mientras que ocho pertenecen a los docentes con menor antigüedad.

Lo que resulta palpable de este cuadro como totalidad es, en primer lugar, que la categoría del campo de representación (inestabilidad laboral), es decir, la que entraña sus imágenes dominantes, guardan, entre ambos grupos, mucha similitud de frecuencias, lo que se quiere decir es que los docentes comparten “la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitados de las preposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979, p. 46).

Pero, cuando se trata de las otras dos categorías, “política-reforma laboral-evaluación” e “impotencia”, lo que resalta es una diferencia mucho más grande entre un grupo de antigüedad y el otro; en la primera (la categoría ligada a la información y lo cognitivo) presenta mayoría entre los docentes de menor antigüedad. Mientras que en la segunda categoría (relacionada a la actitud y lo afectivo) lo resaltante es, precisamente, que sucede lo contrario, la mayoría palpable de frecuencia se halla en los docentes de mayor antigüedad.

En esta parte es posible fundamentar el análisis en que mientras para los docentes generacionalmente más jóvenes y con menos tiempo en servicio el *término inductor* los remite a los aspectos del campo de representación y cognoscitivos en torno por una cercanía a los medios que le permiten construir esta relación, los aspectos que permiten la cercanía entre el término y la afectividad pronunciada por parte de los docentes con mayor antigüedad en el servicio se debe a que las contextos procesuales, históricos, sociales, culturales del gremio, los instala de inmediato en conexión directa con historias individuales de vida imbuidas por la intersección de las significaciones de la llamada “lucha magisterial”

(abordada en el capítulo uno de este trabajo de investigación) con sus historias de vida individuales.

Es así que, mientras para los jóvenes la historia del conflicto es representada como reciente como para construir huellas de significación constructoras de afectividades profundas, en las generaciones anteriores opera al contrario, el vínculo se hace más fuerte y por tanto muestra mayor presencia.

Se tiene de nuevo, entonces, procesos, en este caso, emocionales-afectivos, determinados por las condiciones sociales en que la representación se construye y se reproduce. Y el cómo, además, ésta implica, un modo de establecer una relación con el mundo, con la realidad y el entorno, lo que luego da paso al establecimiento de lo regional en complicidad con lo afectivo, esgrimiendo a la vez, no sólo un sistema de diferenciación específico entre grupos respectivos, sino también “un sistema de anticipaciones y expectativas” (Abric, 2004, p. 16).

En este mismo sentido, fue abordado el segundo nivel de las cartas asociativas sistematizadas en la tabla 4 del mismo modo en que se trabajaron los datos en la tabla 2. En este cuadro llama la atención la ausencia de la mención del término “reforma laboral” en todas las regiones, la casi nula mención de “política” (a excepción de las dos menciones hechas en Bochil y dos más en Villaflores). De manera similar al primer nivel la mayor concentración de menciones se suscitó en el término de “impotencia” (aspecto psico-afectivo) contando con 25 menciones cuya mayoría se presentó ubicada en la región de Motozintla (con ocho menciones) y Pichucalco en segundo lugar (con cinco menciones), hay nula alusión del término en Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal, Bochil y Ocosingo.

En la tabla 3, donde están presentadas las tres categorías formuladas (inestabilidad laboral, política-reforma laboral-evaluación e impotencia) y

se hace una subdivisión por antigüedad en los docentes chiapanecos, los resultados del segundo nivel arrojaron, de forma similar al primer nivel, una fuerte presencia de menciones en la parte afectiva-emocional (con 25 menciones en total), después, con 13 incidencias aparece la parte cognitiva, mientras que al último, con 9 menciones aparece la categoría “inestabilidad laboral” que entraña, como se ha dicho arriba, el campo de significación.

De forma similar a lo obtenido en el primer nivel, en la categoría afectiva la mayor frecuencia de aparición se presentó entre los docentes con mayor antigüedad con una diferencia de nueve menciones, mientras que la parte cognitiva presenta el mayor número de alusiones entre los docentes con menor antigüedad con una diferencia de nueve menciones también. En la categoría que corresponde al campo de representación la diferencia corresponde a 3 ocurrencias, con la mayoría de menciones entre los maestros con poca antigüedad.

Estos datos mencionados corroboran lo interpretado y analizado en el primer nivel, es decir, refrendan el campo diverso e interdeterminado que compone las representaciones de los docentes con respecto a la reforma educativa, a la vez que resalta la negativa del gremio para percibir dicha reforma como una propuesta viable de parte de las autoridades institucionales.

El tercer nivel de las cartas asociativas de nuevo corroboran lo anterior. Este nivel posee una importancia que estriba en el proceso de confirmación de la profundidad de los otros dos niveles, debido a que permite entender en el lenguaje la forma en la que las palabras asociadas siempre se interjustifican, se interdeterminan; en otros términos, entre ellas se fundamentan y arrojan sus redes de significación o representación sobre puntos que deben ser considerados medulares para la representación social que se investiga.

Los datos de la tabla 6 muestran de nuevo nula o poca mención en el área que corresponde a la categoría “impotencia” (afectiva) en las regiones de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal, Villaflores y Ocosingo. Mientras que las menciones mayoritarias (siete, cinco y cuatro) se presentan en las regiones de Pichucalco, Motozintla y Palenque, respectivamente.

Continúa llamando la atención la poca presencia de esta categoría precisamente en la delegacional regional cuya cabecera corresponde a la capital chiapaneca y a la que corresponde a San Cristóbal, siendo dos de las ciudades más grandes de la entidad.

Los datos de la categoría relacionada al aspecto cognitivo que comprende tres palabras: política, reforma laboral y evaluación, la tercera palabra presenta mayoría de menciones (como en el segundo nivel) en la palabra evaluación.

Los datos de la tabla 5 igualmente reflejan mayoría de menciones en la categoría afectiva-emocional con 29 puntos de frecuencia y menos menciones en la parte que corresponde al campo de representación. En la división por antigüedad se repite, en la parte cognitiva, la mayoría de menciones realizada por parte de los docentes con menor antigüedad en el servicio, mientras que la mayoría de menciones para los docentes de mayor antigüedad se encuentra en relación a la categoría afectiva (impotencia).

Por lo tanto, queda definido lo desarrollado en el análisis del primer nivel (tablas 1 y 2) de las cartas asociativas. Refrendando que la diferencia generacional introyecta y define las expectativas de los docentes relacionadas con mayor o menor fuerza hacia estos dos polos, uno marcado por lo afectivo (por cuestiones históricas, a nivel individual y social, geográficas y culturales del gremio) y otro, marcado por lo cognitivo

(relacionado a los niveles de acceso a información, datos y difusión de textos por medio de las nuevas tecnologías).

Es así como queda establecida la estructura de un campo que pudiese parecer homogéneo, frente a una meta gremial que también pareciese común para todos sus agentes, pero que en los aspectos históricos, sociales, económicos y culturales guarda, sin lugar a dudas, diferentes campos de significación, aprehensión de la problemática y, por ende, de los campos de acción.

Sin embargo, a pesar de tener diferencias de orden generacional, cultural y económico se mantiene un orden discursivo y representacional que constantemente apela a sí mismo como grupo cerrado en sí, es decir que, como fue descrito en los capítulos anteriores, el orden primordial de las expectativas generales obedecen a los aspectos laborales del gremio.

Es entonces necesario recordar el origen de una organización gremial ubicado en el establecimiento pleno del Estado benefactor como médula de un capitalismo financiero en desarrollo, que tenía por objetivo defender los derechos de los trabajadores ante un modelo económico socialmente corrosivo, pero que paulatinamente fue cediendo ante el poder de empuje de las corporaciones nacionales y trasnacionales cuyas economías definen los juegos de poder existentes de manera global.

Una organización por tanto, aliada, en buena medida, a los objetivos del Estado y el capitalismo mismos, alianza que poco a poco iría cediendo, junto al aparato estatal, a las necesidades de un capitalismo financiero cuyas lógicas de expansión e inserción se empoderan a través de novedosas estrategias.

Ante ello, los discursos gremiales y sus nódulos de significación no han distado de estar pautados por las lógicas laborales anudadas a estos conflictos, tensiones y distensiones descritos arriba; en suma, en todos es posible leer la manera en que los sujetos se involucran en un sistema que

posee lógicas internas muy profundas, las cuales definen en buena medida sus expectativas y aspiraciones, a pesar de que los procesos de estos modelos siempre han dependido de las lógicas de poder detentadas por grupos específicos, por lo tanto de juegos de dominación y sumisión específicos también.

Es así como, aunque las posturas de negación ante la reforma educativa sea el eje de las significaciones (sin importar las diferencias generacionales o regionales, trabajadas aquí, por ejemplo), cualquiera de ellas no deja de estar enmarcada por las necesidades laborales dentro de un orden impuesto de sueños, aspiraciones, expectativas y acciones.

Lo dicho en el párrafo anterior será abordado con detenimiento y desarrollado en los apartados siguientes que competen al análisis de las entrevistas, debido a que ellas permiten profundizar tanto en estos temas, como en los derivados del análisis de las cartas asociativas.

En el análisis de las entrevistas surgen primero dos particularidades que muestran diferencias en las opiniones de los docentes de acuerdo con la división de los entrevistados ubicando a dos de ellos como de mayor antigüedad (P+a) y a los otros dos de menos años en el servicio (P-a).

En las opiniones de los docentes con mayor antigüedad se observa, respecto a la reforma educativa de 2013, que ellos hacen hincapié en los efectos de ésta y en los intereses a los que responde (a favor de la clase política y la clase empresarial, principalmente), al destacar que las principales razones de dicha reforma están enmarcadas en el “carácter punitivo” y que por lo tanto

no pretende mejorar la calidad de la educación, más bien es una reglamentación hacia los derechos de los trabajadores... ir formando los nuevos grupos de maestros que se rijan bajo nuevas leyes y formas que impone la clase pudiente, los empresarios, es más una cuestión de acomodamiento a favor de las grandes empresas que a favor de una verdadera reforma educativa. (P+a)

una manera de selección de los docentes, al no acreditar, qué se espera con esas personas, con esos docentes. (P+a)

Mientras que en los docentes recién ingresados al servicio docente, las opiniones se centran más en la preocupación que actualmente representa el obtener una plaza

no fácilmente se puede obtener una plaza base... la reforma educativa cada día va cerrando más las puertas para los maestros que algún día quisieran estar frente a grupo. (P-a).

al principio yo veía bien eso de que se hiciera el examen para ingresar, pero ahorita, ya no vale la pena, el hecho de entrar y pasar un examen...si pasaste, pero en un año te volvemos a hacer otra vez el examen y no cuenta que hayas pasado el primero ¿entonces? (P-a)

Aunque de manera similar al análisis realizado en las cartas asociativas, en el que fue posible dibujar un campo de diferencias derivadas de las distancias generacionales con relación a significaciones y perspectivas frente al objeto representado, aquí también surgen estas relaciones, porque de nuevo es posible observar la forma en que dichas representaciones giran en torno a la seguridad o inseguridad en términos laborales.

En cuanto a la opinión de los docentes con respecto a la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente, las coincidencia entre ambos grupos generacionales de antigüedad en el servicio aumentan, ya que los cuatros entrevistados recalcan, nuevamente, el descontento con respecto al tema, puesto que señalan que la reforma no impacta en materia académica o pedagógica las problemáticas escolares actuales, sino que únicamente buscan afectar al profesorado en el ámbito laboral y que, por lo tanto, su función es punitiva., como podemos observar en las siguientes aseveraciones:

No es una ley para que se mejore la educación, sino que es una ley para correr al trabajador, para mí... es una evaluación punitiva... (P+a)

Es una reforma laboral, porque los maestros que hoy en día llevan veinte o treinta años en el servicio, con esta nueva reforma, ya no van a salir pensionados. (P-a)

Continúan teniendo mayor representatividad las imágenes y significaciones negativas frente a la reforma, tal y como se indicó en el análisis de las cartas asociativas, aunque apareciesen diferencias a nivel de las distintas regiones o de orden generacional, incluso del orden del contexto socio-histórico en relación con la antigüedad en el servicio. El aparato gremial mantiene cohesión en muchas de las opiniones, de tal manera que la mayoría de los conceptos, imágenes, frases, utilizadas son las mismas entre los entrevistados, aunque como en la pregunta primera existiesen diferentes perspectivas frente al tema de la evaluación para el ingreso, en el fondo, las preocupaciones obedecen al mismo orden laboral.

Debido a lo señalado en el párrafo anterior es importante el análisis puntual de la siguiente pregunta de entrevista: ¿qué piensa sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?

Llama la atención la forma en que los docentes respondieron a esta pregunta, dado que es la única que mostro actitudes y posicionamientos positivos frente al objeto representado, es decir, el punto psico-pedagógico de la actual reforma educativa, no es, o es poco problematizado por los docentes:

Considero que está bien estructurado los nuevos planes y programas a partir del 2009 y 2011...las competencias son favorables porque nos dan una mejor calidad educativa...el maestro no se opone a eso, necesitaría actualizarse. (p+a)

me parecen muy bien. (P+a)

Sí van bien enfocados...pero como sabemos, hay comunidades a donde no llega esa tecnología, ni luz hay... (P-a)

En su teoría me parecen muy interesantes...pero para que se pueda hacer requiere demasiado tiempo, o esfuerzo extra, en la práctica es muy complicado... (P-a)

El trasfondo pedagógico que enmarca la actual reforma es precisamente el nuevo enfoque de competencias que ha venido posicionándose en los planes y programas de las instancias de educación en México, parece entonces paradójico que precisamente este punto sea el menos desarrollado por los entrevistados y, sobre todo, que acerca de él se mencione que les parece pertinente, que no se oponen en nada a este punto, a lo sumo mencionan el esfuerzo extra que deben llevar a cabo por las condiciones poco propicias existentes en las comunidades.

Dado lo anterior, no es posible sostener que los docentes concentren sus preocupaciones en el enfoque psico-pedagógico en lo que concierne a la reforma educativa, existe la mención de que dicha reforma no es educativa sino laboral, y como tal es que se le enfrenta o cuestiona, no se aborda de manera concreta el aspecto pedagógico que con relación a los planes y programas educativos forma parte importante de la reforma de 2013.

A la pregunta ¿cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña el sindicato bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa? También se encontraron coincidencias entre ambos grupos ya que todos señalan que la intención de la actual reforma educativa es desaparecer al sindicato por medio del recorte a sus funciones:

la desaparición del sindicato es lo que busca la reforma educativa, que no tenga una base el trabajador donde poder sustentarse para la defensa de sus derechos. (P+a)

lo que quieren hacer es que deje de funcionar para que deje de proteger nuestros derechos laborales. (P-a)

La respuesta del docente de menor antigüedad, en este caso, muestra la disyuntiva en la que se encuentran los docentes al momento de tomar decisiones en un campo que se encuentra tensado hacia dos polos; por un

lado la institución, el INEE, presiona para que los docentes asistan a las evaluaciones y, por el otro, el sindicato (la coordinadora), presiona para que los docentes no asistan; ambos grupos utilizan herramientas y estrategias para empujar a los docentes hacia un polo o el otro, como se puede corroborar en el siguiente comentario:

nos ponen entre la espada y la pared, porque la parte sindical (coordinadora) dice que si nosotros los maestros no vamos a la evaluación ellos nos van a respaldar, pero si nosotros vamos a la evaluación ¿quién nos respalda?...si voy prácticamente pierdo el apoyo de la parte sindical y si no vamos, el INEE nos corta la plaza base. (P-a)

Por lo tanto, es posible observar que la tendencia hacia la negatividad y la incertidumbre hallada dentro de las representaciones de los docentes con respecto a la reforma no obedece únicamente a las tensiones y presiones llevadas a cabo desde las instituciones de gobierno o la directiva del SNTE, sino también a las estrategias de presión utilizadas en ciertos casos por la propia CNTE.

El campo conflictivo descrito por Bourdieu, como se puede percibir, sí señala diferencias de diversa índole, pero como campo cerrado en sí mismo puede incluso propiciar que dos grupos antagónicos acudan a las mismas formas de presión y amenaza para lograr sus objetivos; objetivos que en este caso están alineados, desde ambos grupos, a cuestiones meramente laborales; por consiguiente, no cuestionan las formas en que el trabajo yace actualmente sometido a lógicas de dominación específicas, bajo las que ambos grupos se “resguardan”, en este sentido, el movimiento de resistencia docente está lejos de ser un movimiento social revolucionario (cuyas raíces etimológicas atienden a un cambio radical social) como se llama a sí mismo y muestra con claridad que los fines que se persiguen competen primordialmente a las preocupaciones salariales y de permanencia del profesorado en cuestión, sujetas al orden lógico de dependencia hacia el Estado que señala como opresor.

Otro aspecto importante a analizar es el relacionado con el conocimiento de las fuentes escritas y orales donde obtienen información para la toma de decisiones en lo concerniente a la reforma educativa. En el análisis de este aspecto se reafirmó lo expuesto ya en el análisis de las cartas asociativas, que los docentes con menor grado de antigüedad en el servicio son más cercanos al uso de las tecnologías de internet, *whatsapp*, *facebook*, etcétera. Mientras que los docentes con mayor antigüedad sí mencionan este tipo de redes sociales de internet, pero también refieren su asistencia a las asambleas sindicales y el nexo con sus representantes dentro del movimiento docente chiapaneco:

Los medios son más los tecnológicos y las pláticas con compañeros, las asambleas delegacionales, *whatsapp*, internet. A través de nuestros representantes sindicales. (P+a)

Pues hoy en día el internet es algo maravilloso en el sentido que nos proporciona información... (P-a)

Se entiende entonces que la participación activa dentro de las asambleas sindicales o de la coordinadora cuenta con mayor participación de docentes con mayor antigüedad que con los jóvenes recién ingresados al servicio. Este aspecto, cuya relevancia parece poco significativa, en realidad interesa puesto que da cuenta de la estructura de un campo en función de la antigüedad de sus miembros, cuyas fuerzas tensionales, en términos simbólicos, obedecen a legitimaciones y rangos otorgados por la temporalidad ligada a las relaciones sociales estrechadas y reproducidas durante esa temporalidad.

A la pregunta que concierne al tipo de razones políticas, económicas, sociales y culturales a las que obedece la reforma educativa, los entrevistados coinciden en afirmar que dichas razones están enmarcadas en lo político en relación con intereses económicos por parte de la clase gobernante y los empresarios, desde ahí se cuestiona el interés en el aspecto educativo:

Obedece a un plan general global, que los empresarios participen en la cuestión educativa... (P+a)

Se está privatizando la educación... (P-a)

La pregunta acerca de las razones educativas, pedagógicas, didácticas y de cobertura de la reforma arrojó interesantes significaciones que se relacionan con las opiniones en torno al actual enfoque de competencias, que dicha reforma no tiene intereses educativos y pedagógicos, por tanto lo único que se pretende es afectar a los docentes en el ámbito laboral, como ya fue dicho antes, no se cuestiona, por parte de los docentes, dicho enfoque.

La última pregunta ¿cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado? Las opiniones de los docentes de menor antigüedad giraron en torno a la pérdida de sentido tanto al haber estudiado la normal como al hecho de haber ingresado a una plaza “basificada”, puesto que la seguridad que esto antes prometía, con la reforma se anula. Además de los avatares y presiones mencionadas arriba a las que se encuentran sometidos por parte de ambos grupos antagónicos.

Para los docentes de mayor antigüedad, más allá de una pérdida de sentido laboral y personal, emerge también un fuerte sentimiento de incertidumbre por perder el trabajo y ser personas mayores de edad; así como angustia y tensión porque temen no pasar los exámenes; son generaciones que tienen familia, con más de un hijo a su cargo, por lo que su preocupación gira en torno a ello; son personas que ven el riesgo de una disminución salarial, lo cual les afectaría profundamente.

Hasta acá es importante destacar que los referentes simbólicos y sociales de los docentes giran, en su mayoría, alrededor de preocupaciones económicas y laborales. Hay rasgos socio-culturales y generacionales que marcan algunas diferencias, pero como campo cerrado en sí mismo

presentan discursos muy similares desde la negatividad acerca de la actual reforma, esencialmente porque se ha perdido la seguridad laboral que cultural e históricamente ha consistido la ventaja de “ser maestro”.

Lo interesante aquí es percibir cómo este rasgo cultural arraigado en las representaciones de la región de estudio ha estado siempre cercano a los aspectos de seguridad económica y material dentro de un Estado-Nación capitalista. Desde aquí, se lee entonces cómo, a pesar de todos los movimientos y tensiones que ha atravesado el magisterio, las pugnas actuales parecen atender a la nostalgia por una seguridad económica que subyace al modelo económico capitalista.

En efecto, mientras los docentes continúan estableciendo los frentes de resistencia en lo económico-laboral, no existe propuesta real pensada desde fuera de este mismo marco de lógica dominación-exclusión, un ejemplo de esto es la nula actitud crítica frente al enfoque psicopedagógico de competencias en planes y programas que establece la reforma educativa de 2013.

Por las mismas razones presentadas en el párrafo anterior, no resulta extraño que los grupos antagónicos presenten estrategias similares de presión sobre los agentes de interés; ambos grupos directivos apelando a las apetencias y expectativas enmarcadas en los aspectos económicos y de seguridad laboral, solo que uno corresponde a los inicios del modelo neoliberal (el sindicalismo nacionalista, por parte de la coordinadora) y el otro al neoliberalismo financiero actual (el laboralismo contractual, política económica laboral del actual sexenio presidencial).

## 5.2 La región simbólica

En la construcción de la región simbólica se consideró pertinente una revisión sistematizada de los datos emergidos desde las entrevistas; por ello, se procedió a buscar interrelaciones primero entre las preguntas, partiendo de que algunas de ellas, a su vez, remitían a otras del mismo cuestionario, cuya información podía completar o visibilizar relaciones de contradicción, del mismo modo, se analizaron estas mismas interrelaciones entre las respuestas, tomando también en cuenta el contexto de cada entrevistado.

Después de esto se llevó a cabo la triangulación de los datos emergidos en los apartados anteriores con el análisis de lo sistematizado en esta sección; así, esta concatenación e imbricación de los campos interpretados y analizados da como resultado la región simbólica de estudio.

Como ya se mencionó en el capítulo de metodología, la interpretación y análisis de los datos obtenidos en las entrevistas conllevó el establecimiento de categorías emergidas de las preguntas para sistematizar el sentido de las respuestas. De esta manera, quedaron elaboradas seis de estas herramientas bajo las que se agruparon los datos:

- evaluación (que abarca las preguntas 1 y 2),
- competencias (pregunta 3),
- sindicato (pregunta 4),
- fuentes (pregunta 5),
- razones político-pedagógicas (preguntas 6 y 7), e
- impacto personal-social (pregunta 8).

Ahora bien, con respecto a la primer categoría relacionada a lo que opinan los docentes sobre el punto de la evaluación como parte de la iniciativa de reforma educativa, éstos se expresaron resaltando el carácter punitivo y su casi nula intención de mejorar la calidad educativa, al argumentar que la intención profunda de la misma es el despido de

maestros, sueldos injustos, obstaculización del ingreso al servicio (punto tocado sobre todo por los docentes de más reciente ingreso), debido a la arbitrariedad y esencia absoluta de la reglamentación, dado que: “es de carácter punitivo, no pretende mejorar la calidad de la educación” (P+a). “Cada día van cerrando más las puertas para los maestros que algún día quisieran estar frente a grupo” (P-a). Por lo anterior, consideran lejano que la calidad educativa se mejore con medios que los afrenta de forma directa.

La segunda categoría agrupa los sentires y pensamientos en torno al trasfondo pedagógico medular de la reforma, lo que constituye el eje transversal de los actuales planes y programas de educación básica: el enfoque de competencias. Las entrevistas arrojan unanimidad en las posiciones, señalando estar de acuerdo con la pertinencia de estos enfoques: “Considero que están bien estructurados los planes y programas a partir del 2009 y 2011...” (P+a). “En su teoría a mí me parecen muy interesantes...” (P-a).

Perspectivas con las que expertos, como Díaz Barriga, (2016b) disienten, por su carácter de inaplicable en un contexto diverso, en el que los medios por ahora facilitados a los docentes complican la puesta en práctica de conceptos y métodos complejos cuyas herramientas metodológicas distan de estar pensadas ya en los campos de desarrollo de las mismas.

Esta consideración positiva por parte de los docentes chiapanecos resulta de interés prominente, puesto que resalta la poca disposición de los mismos para incluir la centralidad del enfoque de competencias en los argumentos para cuestionar el sentido de la reforma educativa en su pretendida faceta pedagógica. La postura de un solo docente (de recién ingreso) da cuenta parcialmente de lo que sostiene Díaz Barriga; sin embargo, se le considera parcial ya que al principio la reconoce positivamente.

La tercera categoría circunscribe las razones político-pedagógicas que los docentes otorgan a la reforma, cabe señalar que cuando se acota el rasgo a lo político se está considerando también dentro de él lo económico, social y cultural.

En este caso, las respuestas giraron en torno a que los fines pedagógicos son inexistentes, y que de manera oculta y engañosa lo que se pretende en realidad es aplicar una reforma que beneficia a las empresas particulares; por ende, las razones que la sostienen, en la versión de los maestros son más bien políticas y económicas antes que pedagógicas o didácticas, permitiendo de este modo alentar la privatización de la educación en el país: “Se está privatizando, la reforma educativa dice que ahora los padres de familia y la comunidad escolar se hará cargo del mantenimiento de cada escuela...” (P-a). “Yo pienso que más políticas y económicas porque realmente todo esto de la reforma es política... porque de educación no está bien...”.

Como mención de lo pedagógico, en un sentido negativo, resulta una estrategia arbitraria, donde ellos mismos no se sienten preparados para aplicar los nuevos enfoques puesto que creen que los materiales a la mano demandarían mayor tiempo de trabajo y esfuerzo. En este punto consideran que necesitan mayor preparación, al tiempo que demandan que la exigencia de la misma no se base en "amenazas" (P+a).

La categoría llamada "fuentes" da cuenta de lo señalado anteriormente en los análisis de las cartas asociativas, se percibe una mayor participación en asambleas (en donde se obtiene y comparte información) por parte de los docentes de mayor antigüedad en el servicio, mientras que los medios digitales conforman las fuentes esenciales de circulación y difusión entre los docentes de menor antigüedad, mismos que presentan nula mención de asistencia a asambleas: “Los medios son más los tecnológicos y las pláticas con compañeros, las asambleas delegacionales, whatsapp, internet...” (P+a). “De internet, se puede bajar

del diario oficial, de facebook. Como estamos estudiando la maestría entre compañeros nos pasamos la información, en cuanto a lo sindical es más por las redes sociales y por la investigación de uno mismo” (P-a).

Asimismo, hubo nula mención de investigación acerca del tema externa al gremio en cuestión; esto es, proveniente de libros, artículos, etcétera, especializados.

En cuanto a la última categoría, “impacto personal-social”, ésta se refiere al cómo ha influido la reforma educativa en las motivaciones y expectativas personales de vida, así como en las relaciones sociales y laborales. Lo que aquí se presenta como respuestas coinciden en un punto central los cuatro participantes, una conexión entre la sensación de ser objetos de injusticia y la de miedo-incertidumbre; es decir, entre los docentes de mayor antigüedad se percibe angustia, la presencia inclusive de afectaciones en la salud.

Dichos entrevistados rebasan los 40 años de edad, buena parte de sus vidas la han dedicado al servicio docente y la docencia es una parte central en la vida de sus familias, además de que se sienten en desventaja frente a los jóvenes para aprehender las nuevas corrientes educativas planteadas para la evaluación, por ello suelen decir que les tomaría mucho tiempo internalizarlas y ponerlas en práctica: “Hay Dios, ya me estoy enfermando por el miedo a que al aplicar la reforma educativa me llegue mi notificación, presentar el examen, me van a correr, qué voy a hacer, mis hijos están todavía estudiando...” (P+a).

Los jóvenes con pocos años en el servicio docente realizan la conexión antes mencionada partiendo de las dificultades afrontadas para tener una plaza y el riesgo inherente a perder su trabajo después del esfuerzo aportado para obtenerlo, además de todo el tiempo y dinero invertido para cursar la carrera docente: “Sentir el hecho de que haber estudiado en la normal no sea nada pues. Uno se estresa bastante...” (P-a).

De manera general, analizando el conjunto de las entrevistas resulta importante señalar la polarización de las percepciones y afectos relacionados con la reforma educativa en dos tensiones centrales de esta misma: su iniciativa pedagógica y su iniciativa laboral.

Frente a lo pedagógico es clara la cuasi nula mención de tales temas, cuando ésta aparece se hace para señalar su carácter positivo, aunque también se le reconozca (en menos aparición cuanti-cualitativa) su carácter de inoperable, cosa que bien podría ser por lo que señala Díaz Barriga, (2016b) como la falta de tratamiento práctico en las teorías pedagógicas que sustentan a la reforma.

De manera paradójica a lo que los propios maestros señalan como la falta de búsqueda de una mejora en la calidad educativa de la población mexicana, ellos también concentran su energía, sus valoraciones, sus expectativas, afectos y perspectivas únicamente en el campo de afectación laboral-salarial de la reforma. En este aspecto se concentran los nódulos representacionales de los maestros chiapanecos, en la negación de una política que los enfrenta, no como educadores, sino como asalariados, no en su papel de formadores educativos, sino en sus relaciones salario-laborales, es decir, económico-sociales.

Es necesario reconocer que la historia de las luchas regionales del SNTE y la CNTE, en este caso en Chiapas, desde la formación de ambos organismos (una oficial y la otra “divergente”) fueron alentadas principalmente por la lógica del gremio sindical como el protector, no del oficio y su pertinencia social como constructor de subjetividades y sociedad (la labor “digna” del maestro actual e histórico), sino como defensor de sus derechos laborales operantes en una relación Estado-asalariado enmarcada en el capitalismo cuya vertiente actual demanda nuevas relaciones al dar preeminencia a la relación corporación-asalariado, en donde las lógicas proteccionistas o paternalistas del Estado pierden pertinencia.

Es a esta lógica de cambios paradigmáticos a la que el magisterio no ha podido hacer frente, probablemente por el peso de las lógicas y las racionalidades o representaciones forjadas en torno al movimiento magisterial desde los inicios del sindicato, lógicas que los movimientos de izquierda planteados por la CNTE en sus comienzos no supieron criticar y cuestionar desde la profundidad de su naturaleza, para entonces poder desmarcarse de la inercia de dominación impuesta.

En una realidad que demanda la nueva formación de subjetividades en los alumnos como agentes corporados-corporatizantes, donde los marcos de acción y pensamiento ya yacen sustancializados, aprehendidos a partir de los juegos de dominación y poder actuales. Los maestros continúan apelando a un Estado como deudor, cuando lo que hay es ya una institución incapacitada para forjar y tomar decisiones propias, peor aún, una forma de gobierno sujeta, como su propia sociedad, incluidos los maestros, a las lógicas nuevas de un capitalismo global-empresarial.

Desde aquí se percibe que ni el Estado está en circunstancias no condicionadas para discursar la mejora educativa sin que se le objete su papel subyugado, como el magisterio no está, ni en los estratos más personales-familiares, ni en los laborales, dispuesto, primero, a superar la dicotomía Estado-sociedad, luego a tender desde esto los puentes que cuestionarían sus demandas laborales tanto como sus propias prácticas pedagógicas (sean éstas las tradicionales o las del nuevo enfoque de competencias).

Si esta realidad de sujeciones específicas es la que se impone, el Estado está siendo “congruente” con el papel que le toca jugar, el de una estructura débil cuyo sentido radica en que la sociedad misma reclama su presencia como detonante de sus demandas de derecho y de justicia (aunque sea en los propios términos del Estado). Ante estas fuerzas, los docentes encaran la circunstancia desde lo conocido por el gremio históricamente, la imagen del Estado empoderado que permite la entrada

de poderes empresariales, cuyas presencias ya determinan, de por sí, las expectativas de seguridad económica y confort de la población en general.

Por ende, los docentes enfrentan reflejos propios de una sociedad que está cambiando drásticamente, frente a la que los mecanismos de confrontación se perciben cada vez más como inoperantes.

La congruencia de los docentes como “emisores sociales de la esperanza existencial” tiene una doble disyuntiva: por un lado, cuestionar el papel del Estado para con la sociedad y para con ellos mismos, no desde lo que debe hacer, sino desde lo que les permite a ellos ser (afectiva y socialmente, desde sus marcos de existencia), y cuestionar luego las lógicas de los nuevos poderes que gestan las prácticas cotidianas actuales (la presencia del capitalismo financiero).

De no proceder de este modo, se corre el riesgo de un doble fracaso: el del maestro como el que se opone a dar al alumno las herramientas que le permitirán afrontar a la sociedad en la que habita, tal cual es, hoy por hoy (si la reforma educativa no se aplica, en sus marcos laboral y pedagógico). Y el del maestro como el que se opone a criticar el marco normativo, social y afectivo que da sentido a esta nueva reforma. Sobre todo porque en ambas posturas la preocupación del tema salarial-laboral (su marco de sentido referenciado como central a lo largo de esta investigación) tendría que ser el centro de una crítica profunda para lograr un desajuste (necesario) en la naturaleza tanto de las demandas como de quién debe solucionarlas (sean estos el Estado o las empresas financieras).

Avanzado hasta acá el desarrollo de la investigación resulta pertinente e importante la triangulación de los datos emergidos de los tres análisis para desentrañar, como indica el objetivo general de esta investigación que es la construcción del campo de diferenciación de los docentes chiapanecos frente a la reforma educativa.

En este sentido, el campo estructurado que se construye parte de las cartas asociativas y de las entrevistas realizadas, de manera complementaria se vincula al análisis de contenido de los discursos en conflicto para otorgar otros sentidos profundos a dicho campo relacional, dicho de otra manera, para cohesionar un campo que aparentemente tiene diferencias que pudiese hacer percibir como ininteligibles unos grupos con otros.

Las cartas asociativas permitieron dar cuenta de cómo el tema de la reforma era discursivamente y representacionalmente abordado desde las problemáticas específicas de los docentes dependiendo de su temporalidad en el servicio, las regiones de trabajo, su acceso a medios y fuentes de información, su adhesión diferenciada a las prácticas establecidas por el gremio, una regionalización de la diferencia dentro de un mismo gremio cuya formación histórica también determina las acciones y percepciones del conjunto.

Lo que cohesionaba al grupo resulta ser precisamente el núcleo central de sus representaciones, el cual resultó ser: el rasgo psico-social de incertidumbre y miedo ante una posible pérdida del empleo. La preocupación laboral es el centro de las preocupaciones de esta colectividad cuyos orígenes están precisamente en el sindicalismo surgido para defender los derechos económico-laborales de sus agremiados y que en Chiapas (podemos incluir a Guerrero, como otro estado fundante de la CNTE, y, aunque no como estados fundantes, podemos implicar a Oaxaca y Michoacán como posibles reflejos de esta región construida) cobran fuerzas y modos de operación cuyos arraigos obedecen a luchas sindicales específicas fuertemente enraizadas en las estructuras de representación (psico-cognitiva-relacionalmente) de los maestros. Lo que confiere a esta región rasgos muy propios, sobresaliendo el rasgo de enfrentamiento que lo ha caracterizado en las últimas décadas, frente a las decisiones y políticas del poder estatal.

Es preciso recordar, con el fin intrínseco de señalar la pertinencia del trabajo de los teóricos de las representaciones sociales, la manera en que Abric describe el núcleo central

cuya determinación es esencialmente social, relacionada con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Directamente asociado a los valores y normas, define los principales fundamentales alrededor de las cuales se constituyen las representaciones. Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios. Desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo: se inscribe en la duración y por eso entendemos que evoluciona –salvo circunstancias excepcionales– en forma muy lenta (Abric, 2004, p. 26).

Lo que unifica, dentro de estas diferencias señaladas, lo macro con lo micro, es precisamente la percepción de una regionalización que se visibiliza en la medida en que exagera rasgos globales:

Las movilizaciones e inestabilidad social frente al debilitamiento del Estado, donde las relaciones de poder permean tensiones cruzadas e imbricadas que diluyen la segmentación metodológica-teórica de una región representacional-relacional cuyo peso como región histórica cobra importante visibilidad (dada la raigambre histórica-cultural del gremio chiapaneco en cuestión) construida, que crea situaciones de conflicto y de afrenta que no se ven en otras regiones geográficas del país, pero cuyas raíces tensionales rebasan un marco delimitado como regional, y es ahí donde el modelo muestra su eficacia.

Ahora bien, la importancia de resaltar la importancia de la construcción de región deviene entonces del cómo las particularidades sociales analizadas en un ámbito específico percibido como complejo y no como llano, puede dar cuenta de la forma en que esa diversidad adquiere orden y coherencia a través del establecimientos del núcleo central y las representaciones periféricas a ese núcleo y luego ver cómo ese centro, esas representaciones sociales diferenciadas en un campo, aunque posee rasgos

característicos está imbuida por contextos mucho más amplios, contextos a su vez atravesados en todos sus estratos por relaciones de poder.

Esto último fue precisamente lo que resulta en el momento en que a esta binariedad (cartas asociativas-entrevistas) se agrega la tercer parte proveniente del análisis de contenido de los discursos de ambas partes. Un espacio de relaciones de tensión y de conflicto donde, sin embargo, ninguno de los dos grupos escapa de pertenecer a un marco representacional que los imbuye a ambos por igual, aunque no en las mismas disposiciones, pero donde entonces estas disposiciones pese a que señalan tensiones no dejan de ser las unas coherentes con las otras, siempre que responden a una misma racionalidad, a una misma expectativa de mundo y de vida, el de un mundo capitalista globalizado y globalizante.

## CONCLUSIONES

La primer parte de este trabajo de tesis hace perceptible la complejidad abordada, porque integra los contextos histórico, social, económico, político y cultural de la cuestión en imbricación; mejor dicho, no explicadas como relaciones de causa-efecto, deslindadas unas de las otras por inercias sociales propias, sino todo lo contrario, colocando los acentos en los rasgos que tensan históricamente los juegos de poder del pasado con los actuales, formas específicas de entender la realidad que se adhieren de diferentes maneras (por medio de campos de significación y por medio de prácticas) al *modus vivendi* de estos tiempos y de los que están por venir.

Por lo tanto, cuando se apela a la teoría de espacio, como espacio simbólico, se está tomando en cuenta la fuerte interrelación de las cuestiones de orden práctico (perspectivas, acciones, hábitos, opiniones, actitudes, etcétera) con las de orden simbólico, es decir, el modo en que los grupos sociales están permeados por simbolismos producidos y reproducidos en sociedad a través del paso del tiempo y, también, determinados por cuestiones de orden geográfico.

Este primer capítulo logra acercar al lector un cúmulo de intersecciones coyunturales que permiten entender la realidad de la región de estudio, ya que la región en sí misma no se concibe únicamente como un conjunto de rasgos cuyas lógicas sean unívocas o deterministas, sino que se aprehende como espacios de intersección de fuerzas, tensiones cuyas lógicas distan de ser simples.

Es así que, mientras se atienden los rasgos territoriales político-administrativos en la primer dimensión, siguiendo a Bataillon, la segunda centra su atención en las actitudes de los docentes en una regionalización que se ve influida por cuestiones como la antigüedad del trabajador, lugar de trabajo, etcétera.

La tercera dimensión atiende las representaciones sociales propiamente dichas, referido a las significaciones y actitudes que parten de la unificación de las dos primeras dimensiones y que, por lo tanto, dan cuenta de la manera en que se tejen sistemas de diferenciación social al interior de los grupos sociales.

Todos estos factores permiten concatenar la propia descripción de la reforma educativa como un fenómeno social, no como algo dado, sino que gravita en espacios sociales y temporalidades coyunturales específicas. De esta manera en este capítulo se camina procesualmente del entendimiento de lo macro en relación con lo micro.

Las reformas educativas en general y la de México, en específico, promulgada en 2013, guardan características propias enraizadas en procesos sociales complejos, diversos e imbricados, discursos específicos de parte de los diferentes actores sociales, discursos que proceden de espacio simbólicos diferentes pero interrelacionados, en campos donde lo educativo continúa, como antes, determinado por estructuras cognitivas, afectivas y prácticas, susceptibles de explicitación y esclarecimiento.

El segundo capítulo expone un recorte espacial, temporal y, por ende, simbólico-práctico de la realidad de estudio, es decir, que toma en cuenta la definición de región expuesta arriba, acorde a que, lo que atraviesa el tema de interés no son fenómenos ajenos a la temporalidad, sino procesos complejos que sólo pueden atenderse ubicando sus raíces histórico-sociales.

El campo en que se desenvuelven los discursos, posturas y perspectivas de los docentes son parte de un largo devenir que a su vez va definiendo hacia el futuro, no sólo su porvenir por separado del resto del mundo social, sino aunado a él. De aquí proviene la importancia de partir de un nodo teórico que se define desde la cercanía con los agentes de estudio.

La teoría de las representaciones sociales dista de ser una teoría que se avoque al estudio de una sola arista de las problemáticas actuales, por el contrario, tiene la posibilidad de dejar al descubierto la multiplicidad de factores que intervienen en las concepciones y actitudes que determinan las acciones de los individuos frente a la realidad que habitan.

Lo anterior indica que no son sólo los aspectos cognitivos o afectivos los que penetran el juego social, sino estos en relación con los contextos históricos, sociales e ideológicos que en ellos se producen y reproducen, marcando a su vez la presencia y procesos de los sistemas de normas, leyes o convenciones socialmente construidas.

Usualmente las políticas públicas, incluidas las que elaboran en materia educativa, provienen de estudios amplios que echan mano de una vasta bibliografía especializada y parámetros internacionales; por consiguiente, pocas veces responden a exámenes y valoraciones exhaustivas acerca del lugar en que dicha política se verá inscrita y difícilmente toman en cuenta, desde trabajos de campo, entrevistas, análisis local, la serie de problemáticas internas que las regiones viven en su día a día.

Por ello, la importancia de una teoría, que se acerca al análisis de las significaciones, percepciones y actitudes de sus agentes, tiene no sólo la ventaja de brindar luz sobre aspectos pocas veces trabajados por las entidades institucionales, sino también la de revisar la pertinencia de los estatutos y argumentos proporcionados por estas políticas.

La investigación a través de esta teoría permite construir las herramientas que usan los individuos para dar sentido a sus prácticas, aun aquellas que pareciesen no tener sentido, de algún modo u otro. El núcleo de la representación posee una inercia (la cual se vuelve legible durante el curso de la investigación) que permite explicar los modos en que se esconden, diferencian o contraponen las prácticas y las percepciones

sociales, y la manera en que éstas, entonces, juegan dentro de sus contextos más amplios.

Los espacios sociales, como bien indica la teoría de Bourdieu, son espacios de conflicto, donde se miden fuerzas y tensiones provenientes de distintos nodos. A través de esta teoría es posible abordar a los agentes sociales como partícipes de espacios no homogéneos y en constante movimiento. Estas tensiones pueden ser abordadas porque se parte de que las relaciones entre los elementos que integran el espacio, la estructura, yacen definidos precisamente de sus interrelaciones mismas, determinados por sus distancias y cercanías.

El magisterio chiapaneco comprende un campo como el descrito arriba, por lo tanto sus elementos se abordan como imbricados por las múltiples lógicas y complejidades que le conforman dentro de sí (jerarquías, intereses, aspiraciones, disposiciones, modos de estrategia), cuyas formas históricas se remontan a siglos y siglos de historia socio-cultural; es decir, que en su interioridad está reflejada la complejidad de lo que está fuera del gremio, las lógicas del poder y de los intereses que permean los aconteceres sociales actuales cruzan diametralmente los espacios o campos sociales que le conforman, al punto que lo local o regional con lo global se pueden explicar entre sí, algo que tanto la teoría de las representaciones sociales como la concepción del espacio social, señalada arriba, dan cuenta.

La manera en que estos aspectos teóricos se encuentran con la realidad, se apropian de las retículas que componen esta investigación para su análisis, proviene de metodologías que fueron sopesadas en su pertinencia por diferentes factores:

1.- La teoría busca no verticalizar la importancia de unos datos frente a otros debido a que reconoce la complejidad social a la que se aboca.

2.- La teoría parte de hacer corresponder las categorías a la pertinencia de su enfoque que permite una relación macro-micro; dicho en forma breve, que viaja también de lo cognitivo-afectivo individual a lo cognitivo-afectivo social.

3.- La investigación en sí misma reconoce que la teoría de las representaciones sociales se abre a varias posibilidades metodológicas, siempre y cuando éstas le permitan acercarse a los datos que le harán posible la obtención de resultados fiables.

Tomando en cuenta la propuesta de autores que han dedicado buena parte de su labor profesional al estudio de las representaciones sociales, como Abric, se optó por tomar como perspectiva metodológica, en una multiplicidad de metodologías engranadas para dar suficiente profundidad de contenido, así como complejidad de estructura, a una investigación de orden cualitativo, por ello el abordaje desde la plurimetodología.

Desde esto, se retomaron dos técnicas que operaron en conjunción para traducirlas en categorías teóricas pertinentes: la carta asociativa y la entrevista. De esta manera, la primera permitió reconocer la estructura de la representación y una parte de su contenido, mientras que la entrevista aportó los elementos necesarios para la definición sucinta del contenido.

El abordaje de los datos arrojados por la carta asociativa en el proceso de análisis permitió nombrar, comprender y concatenar pertinentemente las categorías surgidas de las propias representaciones de los docentes, acercando al investigador a la posibilidad de obtener las primeras explicaciones en torno al modo en que los agentes significan, se afectan, o construyen ideas en torno a la representación, y cómo cada uno de estos elementos, en un espacio estructurado de tensiones, distancias, vecindades y cercanías, se explican a su vez a través del proceso histórico social del propio gremio magisterial y de las propias instituciones.

Además del establecimiento de las categorías, este procedimiento facilitó el ejercicio del análisis de contenido de los discursos de la parte oficial como de la parte gremial de la CNTE, metodología que además de brindar sustento argumentativo al presente trabajo permitió la construcción concisa de la región simbólica también como espacios de discurso, donde es perceptible la manera en que los agentes colocados en la base gremial (actores del conflicto) yacen colocados en una relación que les permite reproducir los discursos de sus dirigencias en aquellos puntos que apelan al conjunto, pero en aquellos, como es el aspecto educativos, en este caso, la educación por competencias, es posible encontrar discordancias entre los discursos de la dirigencia con respecto a las bases magisteriales.

La lectura de los discursos citados en la sección mencionada en el párrafo anterior también abre campos de investigación que no son ya, tema para este trabajo, pero cabe resaltar que el registro procesual del conflicto da cuenta de una serie de contradicciones internas en los grupos sociales que juegan en el espacio cuyas superficies parecen señalar diferencias radicales en los distintos momentos, pero que analizados a profundidad, continúan, en parte, respondiendo al núcleo de representación expuestos en esta tesis.

Lo anterior refrenda la importancia inicialmente mencionada como esencial para la teoría de las representaciones sociales: su posibilidad de mostrar el vínculo estrecho entre lo local y lo global, y, del mismo modo, entre lo individual y lo social. Otorgando la comprensión de un campo cuyas expectativas y acciones en la actualidad determinan, producen, reproducen o, incluso, poseen la posibilidad de transformar el entorno social actual en cada una de sus aristas.

Estas contradicciones encontradas al final de la investigación, producto de los análisis de datos, señalan los nodos discursivos de ambos ejes antagónicos:

En la parte oficial queda cuestionada la ruptura de las lógicas y prácticas de corrupción producidas dentro y fuera del SNTE que constituyen en buena medida prácticas generalizadas de orden nacional y que tienen injerencia en la forma en que se piensa la educación a nivel global: el marco de la acumulación económica. Detentado por empresas, políticos, líderes, grupos empoderados etcétera. Acá se cierra un círculo perfecto.

Y en la parte sindical queda cuestionada la posición del gremio como defensor de las necesidades educativas de la población, papel que históricamente no le fue dado y que tampoco buscó, al centrar sus demandas y peticiones al Estado en relación únicamente con su seguridad laboral-salarial. Por ello entre los discursos emergen escasamente las críticas o los análisis al modelo pedagógico del enfoque de competencias.

Las denuncias de parte de la CNTE, al señalar la influencia político-económica del FMI o la OCDE al tiempo que en buena medida las redes sociales y las prácticas cotidianas, permiten ver el punto en el que esas organizaciones han imbuido los valores éticos, estéticos y existenciales de las sociedades que habitan la esfera globalizada del orbe.

Pero también se percibe la manera en que el aparato estatal, a pesar de emanar bajo pretensiones específicas, su carácter de autoridad es cada vez más cuestionado puesto que le resulta más difícil enmascarar su papel como mediador y facilitador de los proyectos dictados por fuerzas económicas más poderosas.

Esto último es lo que ha permitido el surgimiento de modelos y proyectos educativos ahora llamados “alternativos” (con el resguardo necesario para llamar así a estos proyectos), cuyas propuestas intentan hacer un trabajo diferente a la manera en que opera el Estado y la hegemonía en los aspectos sociales y educativos.

De esta misma manera, se establece en la presente investigación la importancia de la propuesta de Abric acerca del núcleo central de las representaciones y los elementos periféricos, cuando explica que los segundos pueden variar al paso del tiempo de manera más visible, y que son aquellos cambios sociales que a veces pueden parecer radicales a los ojos del investigador pero que no modifican el núcleo duro de la representación puesto que ésta generalmente, cuando presenta cambios, suele suceder muy lentamente.

El núcleo central presentado en este trabajo de investigación articula el campo de diferenciación, emergido como campo de relaciones y que conforma a la vez la región construida, le da sentido a las prácticas, discursos, emociones y cogniciones leídas a lo largo del trabajo. Pero también señala cómo dicho núcleo y dichas estructuras rebasan el ámbito de estudio y apunta a la direccionalidad de las expectativas de una población enmarcada bajo los mismos elementos que enmarcan la vida cotidiana de los docentes, es decir, que todo aquello que se les pueda objetar a ambos grupos al final forman parte de un engranaje social muy amplio, muy arraigado y que define sus maneras de dibujar el presente y el devenir no sólo de ellos sino de las generaciones por venir.

Es difícil, bajo todos estos elementos considerados, pensar, como también lo dice Foucault, en los movimientos sociales como revolucionarios si no se han ubicado las bases profundas de los intereses de una sociedad históricamente condicionada y condicionante. Pero que al final, puede tensar las situaciones a un punto en que los núcleos de las propias representaciones se modifiquen a favor de una sociedad dispuesta a construirse a sí misma de modos más pertinentes ante una actualidad que se presenta avasalladoramente conflictiva, violenta, propensa al dogma, cargada de aparatos de inclusión-exclusión que promueven jerarquías arbitrarias alejadas de un mundo cuyas crisis van de lo social a lo ecológico.

De este modo, presentar el campo de diferenciación de un gremio, sus discursos y representaciones, unificados al análisis de su contexto de origen como parte de la diacronía histórica de lo local en relación con lo global permite señalar el carácter complejo de un fenómeno que puede parecer a primera vista ser sincrónico o unívoco, perspectiva que condena los estudios sobre los fenómenos sociales a los prejuicios más diversos, prejuicios que muchas veces rebasan el orden íntimo de quienes los ejercen y que conforman otras tantas representaciones sociales que actúan performativamente sobre la realidad, la construyen.

La puesta en movimiento de las categorías utilizadas y su análisis da muestra del encadenamiento de las ideas, emociones y cogniciones que referidas a distintas preguntas sobre un mismo tema pueden yacer fuertemente encadenadas entre ellas bajo una lógica que se impone como eje: el núcleo central de la representación, eje que como se ha demostrado a lo largo de trabajo no sólo está fuertemente enraizado en las perspectivas y sueños de la sociedad actual, sino que puede estar oculto bajo todo aquello que creemos consiste en lo importante porque es visible o perceptible con facilidad, cuando es apenas la punta del iceberg.

Todo esto marca la pertinencia de los estudios a partir de las representaciones sociales, así como de la interconexión rigurosa de varias propuestas metodológicas y teóricas. Dicha importancia radica en reconocer la profundidad de los problemas que aquejan a la sociedad actual y reconocernos como parte de esas coyunturas, como agentes que cumplen un papel activo en el devenir del tiempo, del entorno social y del entorno natural, contemplados como un todo que nos compromete a la autocrítica.

---

**REFERENCIAS**

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alfonso, I. (s/f). *La teoría de las representaciones sociales*. Recuperado en: [http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones\\_sociales.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml)
- Araya, S. (2002). Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión, *Cuaderno de ciencias Sociales 127*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), José Costa Rica. E. (2016). Recuperado en <http://www.educacionfutura.org/replantearla-evaluacion-docente/>
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo veintiuno editores.
- Boletín informativo (mayo de 2013) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Boletín informativo (agosto de 2013) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Boletín informativo (julio de 2014) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Boletín informativo (marzo de 2016) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontamara.
- Bracho González, T. y Zorrilla Fierro, M. M. (2015). Perspectiva de un gran reto. *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: Junta de Gobierno del INEE.
- COPEyCO (2014). Coordinación de Programas Especiales y compensatorios, de la Secretaría de Educación en Chiapas. *Datos estadísticos*. (Excel).

- Coutiño, G. (2015). Marchan maestros de Chiapas con ataúd de docente muerto ayer. Recuperado en [http://www.noticiasmvs.com/?hc\\_location=ufi#!/noticias/marchan-maestros-de-chiapas-con-ataud-de-docente-muerto-ayer-219](http://www.noticiasmvs.com/?hc_location=ufi#!/noticias/marchan-maestros-de-chiapas-con-ataud-de-docente-muerto-ayer-219)
- Dávila I. y Salinas, J. (16 de diciembre de 2015). Exige la CNTE liberar a más de 30 opositores a la reforma educativa. *La Jornada*, p. 5.
- DE LA REDACCION. (5 de septiembre de 2015). SNTE y SEP forjan mejores tiempos para los maestros. *La Jornada*, p. 17.
- DE LA REDACCION. (13 de noviembre de 2015). “Profesionistas distinguidos”, los maestros, afirma líder del SNTE. *La Jornada*, p. 24.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Díaz, A. (2016a). (coord.). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México. iisue educación.
- Díaz, A. (2016b). Red social, personal del autor. Recuperado en: <https://www.facebook.com/AngelDiazBarrigaC/posts/1733735043549928>
- DOF. (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente, Poder Ejecutivo Federal, *Diario Oficial de la Federación*. 11 de septiembre de 2013. Recuperado en: [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843)
- DOF. (2015). *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*. México. Recuperado en: [https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento\\_final\\_2015.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf)
- Dussel, E. (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Trotta.
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 6, núm. 1-2. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56760202>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Guevara Niebla., G. y Backhoff Escudero, E. (coord.) (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2016*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henríquez, E. (2 de mayo de 2016). Enviarán contingente a la Ciudad de México. *La Jornada*, p. 26.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España. Paidós.
- Kuhn, T (1997). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lara, F. (2009). *Representaciones del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. Tesis Doctor. Universidad de Santiago de Compostela, Lingua Española, Facultad de Filología. Santiago de Compostela.
- Martínez, R. (2016). Evaluación docente enfrentamiento entre la SEP y la resistencia magisterial. Recuperado en <http://www.educacionfutura.org/evaluacion-docente-enfrentamiento-entre-la-sep-y-la-resistencia-magisterial/>
- Martín, M. y Salamanca, A. (2002). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*. (27). Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- McLaren, P. Huerta-Charles, L. El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1124-1130. Recuperado en: <http://www.remeri.org.mx/portal/REMERI.jsp?id=oai:eprints.uanl.mx:721>
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología general y aplicada*. Vol. 47, 4. 409-419. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, A. (13 de noviembre de 2015). La CNTE, “lista para evitar la evaluación”. *La Jornada*, p. 12.
- Olivares, E. (14 de septiembre de 2015). Emplaza la CNTE a Aurelio Nuño a un debate público sobre la reforma educativa. *La Jornada*, p. 17.

- Olivares, E. (15 de septiembre de 2015). Aurelio Nuño “visitará primarias del país para conocer necesidades”. *La Jornada*, p. 32.
- Poder Ejecutivo Federal, (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*, Poder Ejecutivo Federal, Diario Oficial de la Federación. 11 de Septiembre de 2013.
- Peña, E. (2013) *Reforma educativa 2013*. Recuperado en: <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>
- Pérez, A. (2012). Sobre el constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 5-21. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4339593>
- Pérez Rubio, M. (2008). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. UAM: México.
- Pons. L.; Chacón, K. (2014). ¿Porqué los estudios regionales son un campo de conocimiento transdisciplinario? *Antología del Seminario General de Estudios Regionales*. Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades-Doctorado en Estudios Regionales-UNACH: México.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata-Fundación Pideia.
- Poy, L. (2015). (15 de agosto de 2015). Mientras arma estrategia nacional, la CNTE llama a mentores a no evaluarse. *La Jornada*, p. 7.
- Poy, L. (25 de agosto de 2015). La reforma va: Peña Nieto. *La Jornada*, p. 5.
- Poy, L. (27 de agosto de 2015). Entrega la CNTE propuesta para reanudar diálogo con Gobernación. *La Jornada*, p. 14.
- Poy, L. (30 de agosto de 2015). La reforma educativa generó “zozobra, pesar y angustia en el magisterio”. *La Jornada*, p. 30.
- Poy, L. (12 de septiembre de 2015). La CNTE responde al secretario de Educación: sí al diálogo, “pero a fondo”. *La Jornada*, p. 11.
- Poy, L. (13 de septiembre de 2015). Profesores de la CNTE llaman a construir plan de acción unitario. *La Jornada*, p. 30.
- Poy, L. (4 de diciembre de 2015). La protesta en la evaluación en Guerrero, muestra de rechazo. *La Jornada*, p. 4.

- Poy, L. (19 de diciembre de 2015). Confirman organizadores fallas en evaluación docente: CNTE. *La Jornada*, p. 9.
- Poy, L. (20 de diciembre de 2015). La CNTE mantendrá la oposición a la reforma; no es educativa, enfatiza. *La Jornada*, p. 5.
- Poy, L. (14 de septiembre de 2016). Levanta la CNTE el plantón que mantuvo en La Ciudadela; maestros volverán a sus estados. *La Jornada*, p. 11.
- Poy, L. (1º. de octubre de 2016). Suspenden a 20 profesores por protestar contra la reforma educativa. *La Jornada*, p. 11.
- Ramos, D. (2016) *Maestros reprueban la evaluación universal*. Recuperado en:  
<http://www.animalpolitico.com/2012/10/maestros-reprueban-la-evaluacion-universal/>
- Resolutivo del IV Congreso de Educación Primaria (7 de noviembre de 2011) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Resolutivo de la asamblea estatal del 24 de marzo de 2012 (24 de marzo de 2012) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Resolutivo VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE. (junio de 2014) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Resolutivo V Congreso Estatal Político de Educación Primaria General de la Sección VII del SNTE-CNTE. (10 de octubre de 2015) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Resolutivos del X Congreso Político Estatal del Bloque Democrático de la Sección VII del SNTE-CNTE de Chiapas. (octubre de 2015) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Resolutivos de la Convención Nacional en defensa de la educación pública y la estabilidad laboral (17 de febrero de 2016) [Hojas impresas] Copia en posesión de la autora.
- Román, J. (17 de agosto de 2015). *La Jornada*.
- Román, J. (25 de agosto de 2015). Paro en 21 estados. *La Jornada*, p. 5.
- Román, J. (15 de diciembre de 2015). “Show político”, los debates convocados por la disidencia magisterial: Nuño Mayer. *La Jornada*, p. 8.

- Sánchez A. (2016) *Piden maestros que se retomen las negociaciones*. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/24/politica/004n3pol>
- Sánchez, A. (27 de agosto de 2016). Las intimidaciones sólo provocarán que el conflicto se profundice: CNTE. *La Jornada*, p. 3.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. México: McGraw-Hill.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Educación básica.
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016*. Recuperado en PDF: [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El\\_Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEPLAN. (2013). *Plan Estatal de desarrollo 2013-2018*. Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno: Chiapas, México.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: MORATA.
- Zebadúa, E. (2000). *Breve historia de Chiapas*. México: Fondo de Cultura Económica.

## ANEXOS

### Anexo 1. Decreto de Reforma

DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-  
Presidencia de la República.

ENRIQUE PEÑA NIETO, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

#### DECRETO

"EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTÍCULO 135 DE LA CONSTITUCIÓN GENERAL DE LA REPÚBLICA Y PREVIA APROBACIÓN DE LA MAYORÍA DE LAS HONORABLES LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS,

#### DECLARA

SE REFORMAN LOS ARTÍCULOS 3o. EN SUS FRACCIONES III, VII Y VIII; Y 73, FRACCIÓN XXV, Y SE ADICIONA UN PÁRRAFO TERCERO, UN INCISO D) AL PÁRRAFO SEGUNDO DE LA FRACCIÓN II Y UNA FRACCIÓN IX AL ARTÍCULO 3o. DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

ARTÍCULO ÚNICO.- Se reforman los artículos 3o., fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX, al artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

Artículo 3o. ...

...

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que

Los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. y II. ...

a) ...

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

IV. a VI. ...

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia

de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere; VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;

b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y

c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.

En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada,

ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.

Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo.

Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

Artículo 73. ...

I. a XXIV. ...

XXV. Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;

XXVI. a XXX. ...

## TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. El Ejecutivo Federal someterá a la Cámara de Senadores las ternas para la designación de los integrantes de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un plazo máximo de sesenta días naturales a partir de la publicación del presente Decreto en el Diario Oficial de la Federación, que deberá recaer en personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto.

Para asegurar la renovación escalonada de los integrantes, los primeros nombramientos se realizarán por los periodos siguientes:

- I. Dos nombramientos por un periodo de cinco años;
- II. Dos nombramientos por un periodo de seis años, y
- III. Un nombramiento por un periodo de siete.

El Ejecutivo Federal deberá determinar el periodo que corresponda a cada uno de los miembros, al someter su designación a la aprobación de la Cámara de Senadores.

Para la conformación de la Primera Junta de Gobierno del Instituto, el Ejecutivo Federal someterá a la aprobación de la Cámara de Senadores cinco ternas para que de entre ellas se designen a los cinco integrantes que la constituirán. La presentación de ternas en el futuro corresponderá a la renovación escalonada que precisa el párrafo segundo de este artículo. El primer Presidente de la Junta de Gobierno del Instituto durará en su encargo cuatro años.

Tercero. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como las reformas a la Ley General de Educación correspondientes, a más tardar en un plazo de seis meses contado a partir de la fecha de publicación del presente Decreto.

En tanto el Congreso de la Unión expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Instituto Nacional creado por este Decreto ejercerá sus atribuciones y competencia conforme al Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 16 de mayo de 2012, en lo que no se oponga al presente Decreto. Para estos efectos, las atribuciones previstas en dicho ordenamiento para el Órgano de Gobierno y la Junta Técnica serán ejercidas por la Junta de Gobierno del Instituto, y las de la Presidencia por el Presidente de la Junta de Gobierno.

Cuarto. Los recursos materiales y financieros, así como los trabajadores adscritos al organismo descentralizado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pasan a formar parte del Instituto que se crea en los términos del presente Decreto.

Quinto. Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 3o. y

73, fracción XXV, de esta Constitución, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente:

I. La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa. Al efecto, durante el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía realizará un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas;

II. El uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades, y

III. Las adecuaciones al marco jurídico para:

a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

b) Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales, y

c) Prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

Al efecto, el Poder Legislativo hará las adecuaciones normativas conducentes y preverá en ellas los elementos que permitan al Ejecutivo Federal instrumentar esta medida. El Ejecutivo Federal la instrumentará en un plazo de 180 días naturales, contados a partir del día siguiente al de la entrada en vigor de las normas que al efecto expida el Congreso de la Unión.

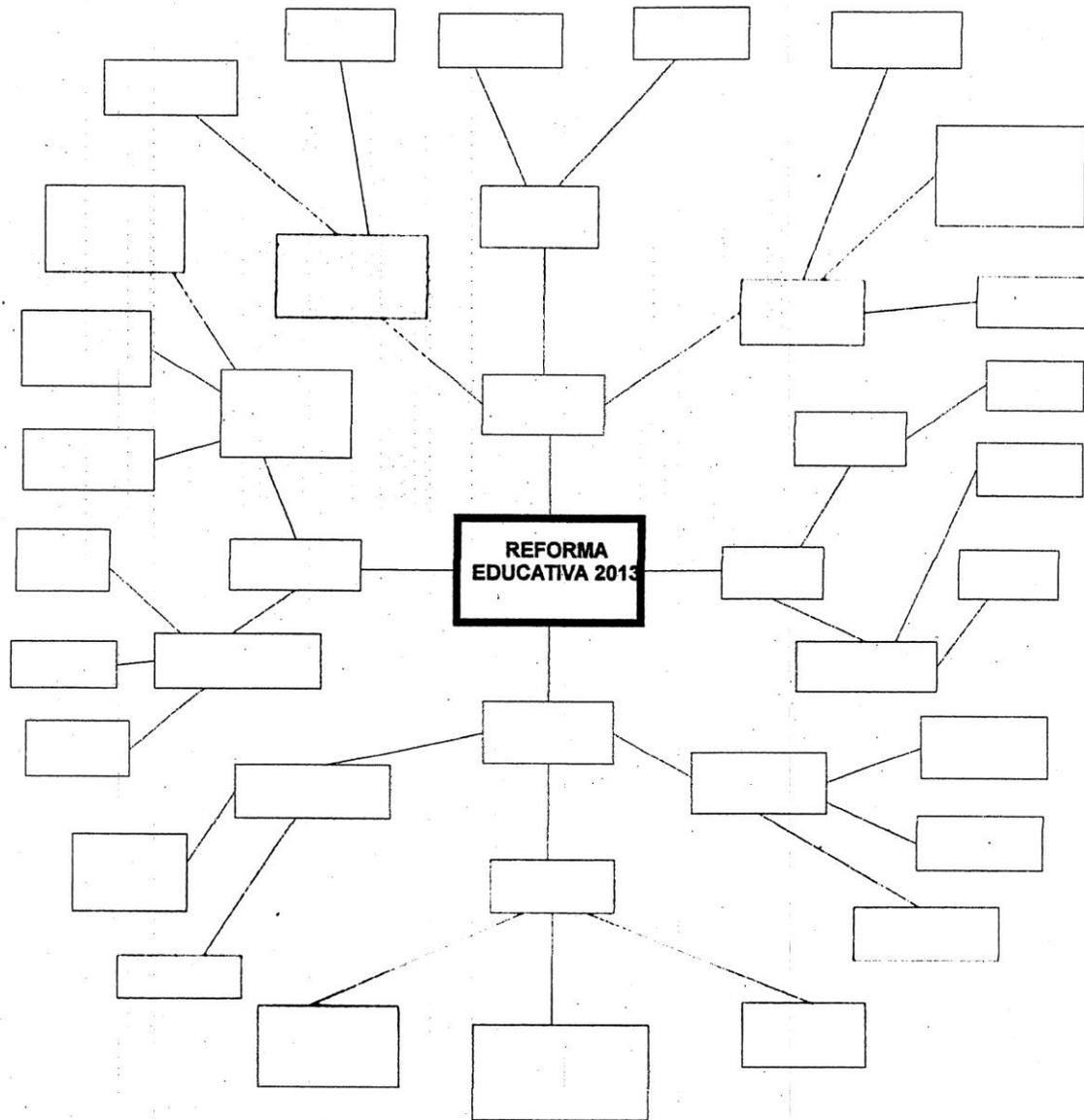
Sexto. Se derogan todas aquellas disposiciones que contravengan el presente Decreto.

México, D.F., a 7 de febrero de 2013.- Dip. Francisco Arroyo Vieyra, Presidente.- Sen. Ernesto Javier Cordero Arroyo, Presidente.- Dip. Javier Orozco Gómez, Secretario.- Sen. Lilia Guadalupe Merodio Reza, Secretaria.- Rúbricas."

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, veinticinco de febrero de dos mil trece.- Enrique Peña Nieto.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong.- Rúbrica.

Anexo 2. Carta Asociativa

# CARTA ASOCIATIVA



**Anexo 3. Guía de entrevista****UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES****GUÍA DE ENTREVISTA**

La información solicitada en la presente entrevista es anónima. Aportará datos sobre las significaciones y percepciones de los docentes chiapanecos sobre la actual reforma educativa, para la elaboración de una tesis de Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Su uso es confidencial y usted podrá conocer los resultados del estudio al concluir el trabajo. Por su colaboración, gracias.

- 1.- ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa?
- 2.- ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente con la nueva reforma educativa?
- 3.- ¿Qué piensa usted sobre el enfoque de *competencias* que estructura los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?
- 4.- ¿Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña la parte sindical bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa?
- 5.- ¿Cuáles son las principales fuentes y medios escritos y orales de donde obtiene usted información para tomar decisiones sobre lo concerniente a la reforma educativa?
- 6.- ¿Para usted a qué razones políticas, económicas, sociales y culturales obedece la reforma educativa?
- 7.- ¿Para usted cuáles son las razones educativas, pedagógicas, didácticas, de cobertura, etcétera, a qué obedece la reforma educativa?
- 8.- ¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado?

---

**Anexo 4. Transcripción de entrevistas**

## ENTREVISTA 1

La entrevista se realizó en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” ubicada en la Ciudad Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas; institución en donde labora actualmente el profesor- colaborador.

Pregunta. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa?

Respuesta. Sobre la evaluación se ha dicho que es de carácter punitivo, no es una evaluación que pretenda mejorar la calidad educativa más bien es una reglamentación hacia los derechos de los trabajadores y a la necesidad del Estado a cambiar la estructura de maestros en el país, un poquito ir quitando a los maestros con costumbres antiguas, con derechos ya obtenidos de tiempo atrás, ir formando a los nuevos grupos de maestros que se rijan bajo las nuevas (este) leyes y formas que impone sobre todo la clase pudiente, la clase de dinero, los empresarios, entendemos que es más una cuestión de acomodamiento a favor de las grandes empresas que a favor de una verdadera reforma educativa.

P. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente con la nueva reforma educativa?

R. La evaluación sería muy buena si en realidad impactará en la cuestión académica, si eso llevará a tener una verdadera escuela de calidad, eso sí sería muy bueno, pero desafortunadamente lo están trasladando al terreno laboral a que partir de que cuánto me rindes así te pago, olvidando un poquito que la formación del docente se ha dado no sólo en las escuelas sino que también se ha dado en el correr de los años, por eso también entendemos que a los jóvenes, los nuevos que están ingresando, a ellos sí los están impactando fuerte y los están presionando más, son los primeros evaluados y son los primeros sentenciados, de hecho ya no hay algunos que tengan, ya no hay la plaza base ahora están por contrato y tienen que

ir consolidando ese trabajo a partir de las evaluaciones que les hagan, entonces repitiendo y comentando con lo anterior va más a tirar el cambio de magisterio a sacar a los viejos maestros y a tener gente nueva que pueda ser moldeable a las necesidades de la de la gente dándoles un salario y supuestamente una mejora salarial, porque así lo platean ante los medios, que va ver mejoras salariales que el maestro va ganar más pero en la realidad se está viendo que es más amenazante y más punitivo y están corriendo a los compañeros docentes.

P. ¿Qué piensa usted sobre el enfoque de competencias que estructura los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?

R. En eso sí, en la cuestión de lo académico sí, considero que está bien estructurado los nuevos planes programas a partir del 2009 y 2011 con las modificaciones hechas están muy bien estructurados, las competencias son favorables porque nos dan una mejor calidad educativa, salen mejor formados, se busca ser más competente entonces sí si es necesario y el maestro creo no se opone a eso necesitaría actualizarse estar más a modo a los tiempos tecnológicos actuales para poder hacer, formar alumnos más competentes

P. ¿Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña el sindicato bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa?

R. Al parecer el sindicato la tendencia es desaparecerlo, porque si se está hablando de que los maestros que no lleguen a la calidad de idóneo como plantea la reforma educativa van a ser removidos de sus puestos entonces ya el sindicato ya no tiene función, porque si la tuviera la defendiera tuviéramos un gremio que nos defiende, la desaparición del sindicato es lo que busca la reforma educativa, que no tenga una base el trabajador donde poder sustentarse para la defensa de sus derechos

P. ¿Cuáles son las principales fuentes y medios escritos y orales de donde obtiene información para tomar decisiones sobre lo concerniente a la reforma educativa?

R. Los medios son los tecnológicos y también las pláticas con compañeros, las asambleas delegacionales, ...de la cuestión sindical, los tecnológicos porque nos sirven verdad ya que por medio del whatsapp, el internet, nos damos cuenta de lo que sucede en distintos estados como el caso Tabasco horita que ya los están amenazando incluso hasta los jubilados de que si no llegan a antes de que se vayan a jubilarse, si no llegan a tener una calificación suficiente o mayor según considere el estado así va ser tasado también su jubilación en cuanto a ingresos económicos, entonces cómo nos informamos a través de las asambleas delegacionales sobre todo, a través de nuestros representantes sindicales pero también a través de los medios tecnológicos internet y sobre todo el whatsapp, donde circulamos toda la información posible para saber y poder tener un panorama general y poder decidir en esto que es un enfrentamiento al gobierno de la no reforma educativa.

P. ¿Y algún medio escrito no?

R. Los periódicos, desafortunadamente también ahí habría que ver y hacer una pausa en el sentido de que no todos los medios informan como debe de ser, se le tiene confianza nada más a ciertos medios, sí, como el caso jornada, yo leo una revista de repente que se llama animal político allí encuentro un poquito de más autonomía hacia el Estado, son ediciones que plantean lo que trae en el fondo una reforma educativa, pero los otros medios si están a favor del Estado, sobre todo los medios de comunicación como son la televisión, el caso Loret de Mola, el de TV azteca, el de Televisa, ellos si están a favor de implementar lo que el Estado está proponiendo

P. ¿Para usted a qué razones políticas, económicas, sociales, y culturales obedece la reforma educativa?

R. Indudablemente yo pienso que primero está la razón económica, político económica, sí, esto obedece a un plan general global en el que México está haciendo pues prácticamente la talacha, pasamos a ser gente de talacha y los empresarios quieren adueñarse de todo lo posible en México los

energéticos, la educación, la salud, etcétera, en cuanto a lo nuestro que es lo educativo pues ya se plantea ahora que ya se va invertir en la bolsa entonces eso da opción a que los empresarios ya participen en la cuestión educativa, ya ellos puedan tener injerencia en cuanto, y no tarda, en cómo van a ser los planes y programas, que se debe de enseñar, cuánto debe ser la jornada laboral, etcétera, entonces esto tiene más un fin de carácter político económico que un verdadero progreso de la gente con la mejora de la calidad educativa.

P. ¿Para usted cuáles son las razones educativas, pedagógicas, didácticas, de cobertura, etcétera, a que obedece la reforma educativa?

R. No lo vemos claro, eso es lo que hemos dicho los maestros, no han planteado claramente una verdadera razón de carácter educativo, en el 2009 se pretendió a través de los nuevos planes y programas, nos proponen trabajar a través de proyectos, a través de competencias, de establecer competencias en la escuela, parecía que iba a haber un progreso en la calidad educativa, pero ahora, esta nueva reforma está totalmente tirada a lo laboral y no propone, es más, los libros de texto no han sufrido cambios desde entonces, eso les planteamos incluso a los padres de familia, cuál reforma educativa cuando los libros siguen siendo los mismos, los temas los mismos, el programa es el que venimos arrastrando desde hace seis años, el de 2009 que se reestructuró tantito del de desde 1993, pero no es un avance así muy tremendo que podamos decir, bueno, aquí si está tirando al terreno educativo, no, es más, repetimos es una cuestión laboral, no hemos visto así muy claro esos avances, las competencias, el trabajar por competencias es bueno, pero requeriríamos tener más preparación en eso, más actualización los docentes, pero sin amenazas, sin decir: te actualizo pero te evaluó y si no pasas te corro, ¿ no? entonces es más en terreno político que educativo .

P. ¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma le ha propiciado?

R. En primera crear un poquito de incertidumbre, eso quiérase o no nos movió el tapete a los maestros, entramos en cierta desconfianza, primero tener la necesidad, yo me acuerdo que en el 2009 incluso en lo personal hasta andábamos un poquito en crisis nerviosa, en querer conocer, en querer sacar adelante esto porque entendíamos que era un proceso educativo importante y que había que estar bien preparado, entender que eran las competencias educativas, que era el aprendizaje significativo, emprender todo lo que nos planteaban en los planes y programas. Si nos mueve eso y nos hace cambiar un poquito de decir bueno vamos a cambiar un poquito como veníamos trabajando y tratar de modificar y tratar de hacer proyectos y tratar de lo que se dijo en el 93 de formar ahí si alumnos críticos, analíticos, reflexivos y que pudieran ellos construir sus conocimientos. Pensábamos que por ahí venía, en el 2011 se dan cierta modificación, muy leve, acerca de esos planes y programas, sin embargo de 2011 para acá no ha habido nada, nada que señale que en realidad se requiere un cambio al interior de lo educativo, de lo académico, más señala otras cosas, más no eso, lo educativo.

## ENTREVISTA 2

La entrevista se realizó en la casa de la profesora- colaboradora, ubicada en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas Chiapas.

Pregunta. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa?

Respuesta. Al principio pues, yo veía bien eso de que se hiciera el examen para ingresar, antes, pero siento que ahorita, ya no vale pues la pena, el hecho de entrar y pasar un examen, aunque desde un principio si había corrupción y todo, porque se escogía pues quienes conocían pero más en el sentido de los programas, los planes y cómo resolver algunos problemas y eso. Pues sí, pero ahorita con esta Reforma, siento que ya no, pues no se toma en cuenta pues mucho de eso, si pasaste pero en un año te volvemos otra vez el examen y no cuenta que hayas pasado el primero, ¿entonces?

P. ¿Por eso para ti no tiene mucho caso, porque te vuelven a repetir el examen, ¿a eso te refieres cuando dices que no tiene mucho caso?

R. Sí. Porque se hace constantemente

P. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente con la nueva reforma educativa?

R. Lo de la permanencia yo creo que es como, más como una condición, y siento que es más para tener a trabajadores y no pagarles con el sueldo justo, puede ser, y en cuanto a la promoción, este, siento también que es como un engaño, dice pues en esa reforma, que si puedes presentar el examen, pero que si no lo pasas, hasta en la tercera oportunidad, te dan un cargo administrativo pues, pero ya seria con un sueldo más bajo, y, imagínese usted, si un supervisor hace examen, no, si un director hace examen para ser supervisor y no lo pasa y no lo pasa, al final de cuentas él quería ser supervisor y va a bajar a ser tal vez intendente y eso sí

encuentran lugar pues para él, entonces, tampoco me parece, una buena, no sé algo bueno.

P. Pero si de todos modos tendrían que pagarle a otra persona para que cubra ese lugar, ¿será que se puede pensar que es para no pagar los salarios justos?

R. Yo digo que es más por eso, porque se ahorran pues, primero si tienen a un interino por ejemplo, cubriendo ese lugar, el sueldo es menor y no tiene las mismas prestaciones, creo yo, que nosotros.

P. Y ¿qué piensas sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?

R. Competencias, bueno, en su teoría, bueno porque, en todo lo que dice, de repente a mi me parecen muy interesante, pero, en la teoría pues, porque luego ya viene sus contenidos, las formas que propone para trabajar y todo, y como que ya a la final de cuentas como que se contradice, ya no, ya no es pues todo lo que dicen del discurso, y también, en cuanto a la, creo que viene en sus formas de evaluación, parecen muy buenas, pero para que se pueda hacer, requiere demasiado tiempo, o un esfuerzo extra, un trabajo más, pero, como le digo en el discurso me parece muy...pero en la práctica es más complicado y por los contextos en los que trabajamos aún más todavía.

P. ¿Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña el sindicato bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa?

R. Pero, con la nueva reforma, yo creo que el sindicato ya no tiene validez o ya no cuenta tanto como era antes, entonces yo creo que es como que ya no tiene ningún papel ni una función, al menos que estén en contra de los mismos maestros que son sus agremiados, si fuera así sí tuviera algún funcionamiento, y que nosotros ya no estamos más con los del SNTE, sino con la coordinadora pues, entonces ya como que está dejando de funcionar, o lo que quieren hacer es que deje de funcionar para que deje de proteger nuestros derechos laborales.

P. ¿Cuáles son las principales fuentes, escritas y orales, de donde usted obtiene información para tomar las decisiones sobre lo concerniente a la reforma educativa?

R. Pues en cuanto a la reforma pues si ya he leído parte de, más el servicio profesional docente, porque es ese pues, y, de internet, que se pueden bajar de ahí del diario oficial, más todo, todo del internet, descargo pues los documentos que están ahí, y también en el facebook de repente que nos llega la información.

De internet, se puede bajar del diario oficial, el facebook. Como estamos estudiando la maestría entre compañeros nos pasamos la información, en cuanto a lo sindical es más por las redes sociales y por la investigación de uno mismo.

P. ¿Para usted a qué razones políticas, económicas, sociales culturales obedece la reforma educativa?

R. Quitarle ese poder al sindicato, en lo político.

En lo económico, no hay presupuesto suficiente para seguir manteniendo los sueldos de los maestros y que ellos obtengan las prestaciones que tengan porque no hay dinero. En lo social, hacen creer con esta reforma que somos muy flojos, que no trabajamos, o que no tenemos la preparación suficiente, en este sentido se nos está echando abajo nuestra profesión como si no fuera importante, en lo cultural creo que es lo mismo, sobre eso de que el valor del maestro se va como bajando.

P. Para usted ¿cuáles son las razones educativas, pedagógicas, didácticas, de cobertura a que obedece la reforma educativa?

R. Razones educativas, pedagógicas, didácticas de cobertura, yo creo que no tiene, como mucho se ha dicho es una reforma laboral, es la evaluación, es para etiquetar, para denigrar, no tiene sentido pues porque es un examen escrito y no puedes saber si un maestro es bueno aplicándole un examen escrito, lo mismo pasa con los niños, les haces un examen y eso no determina todo lo que es el niño.

Lo hacen por computadora y según esto les piden su portafolios de evidencias, pero no van a saber si realmente los maestros aplicaron esas actividades, no va a haber algo que lo compruebe, siento yo pues.

P. ¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado?

Sentir el hecho de que haber estudiado en la normal no sea nada pues.

Uno se estresa bastante, porque nos piden muchos documentos, estás entregando unos y ya te están pidiendo otros, estar ahí en la computadora nada más llenando documentos., estamos muy vigilados, en el sentido de que hacen creer a los padres de familia que no trabajamos.

Estamos preocupados, es una preocupación de todos los que somos maestros.

## ENTREVISTA 3

La entrevista se realizó en la escuela primaria “Club de Leones” ubicada en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; institución en donde labora actualmente el profesor- colaborador.

Pregunta. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa de 2013?

Respuesta. Para el ingreso a la educación básica la reforma educativa hoy en día nos pone, prácticamente, algunas trabas, en el sentido de que no fácilmente hoy en día se puede obtener una plaza base, ya que la demanda para obtener una plaza es demasiado alta, con decirle que para que puedan dar 100 plazas los participantes hoy en día son más de 5000 personas y esto se viene dando desde el año del 97 a la fecha, cuando le cerraron las plazas bases tanto a los pedagogos como los normalistas, a partir de esa fecha, se hizo una gran demanda de maestros que quieran concursar para un ingreso al nivel básico. Debido a esto la reforma educativa cada día va cerrando más las puertas para los maestros que algún día quisieran estar frente a grupo.

P. Y ¿Cuál sería su opinión personal en relación a estos mecanismos de selección para la plaza?

R. Primero que nada, la selección que hacen, es algo complicada porque necesitamos llevar un cierto perfil, primero que nada, ahorita nos están exigiendo ya tener una cédula profesional para poder participar en el examen al nuevo ingreso, también la reforma educativa ya ahorita se le está dando oportunidad a un abogado a un licenciado a un arquitecto poder estar frente a grupo, podrán impartir ciertas materias, sin embargo no tienen el perfil pedagógico para enfrentarse a las situaciones de la pedagogía frente a los alumnos.

P. Con relación a la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente con la nueva reforma educativa, ¿Qué piensa usted sobre eso?

R. La reforma educativa hablando de permanencia, prácticamente, en vez de decir reforma educativa es una reforma laboral, porque los maestros que hoy en día ya llevan 20 o 30 años de servicio con esta nueva reforma educativa, ya la pensión prácticamente ya no van a salir los maestros pensionados, ¿qué está pasando? Obligando a los maestros a los maestros a jubilarse, lo que un maestro lleva, de 20 o 30 años de servicio al final de cuentas lo que ahorro entre toda su carrera como maestro, eso es lo único que va a saldar y una pequeña liquidación, eso de permanecer de estar evaluando a los maestros constantemente para mejorar la calidad educativa, está entredicho mejorar la calidad educativa cuando en realidad debemos mejorar la infraestructura, el equipamiento de cada escuela, porque hay muchas escuelas que desgraciadamente, hay comunidades que necesitan de todo ese apoyo, y no con evaluar al maestro veamos que va a mejorar la calidad educativa.

P. Con relación a la evaluación para la promoción lo que antes era carrera magisterial y ahora ya es otro programa, con relación al actual programa ¿Qué nos podría decir?

R. La promoción que antes hacia carrera magisterial, era una evaluación cada tres años, para poder ascender a categoría, antes al maestro se le evaluaba para poder ascender a la categoría a, b, c, d, y conforme va subiendo de categoría el maestro tenían un incentivo en su quincena, sin embargo hoy con la reforma educativa, evalúa al maestro dependiendo del puntaje que haya tenido se le da un incentivo, y hay que mantener ese puntaje, sin embargo, si el maestro llega a bajar de puntuación, inmediatamente ponen en riesgo su trabajo porque tienen que mandarle a un curso y volver a evaluar, si en esa evaluación vuelve a salir con puntaje bajo, prácticamente la plaza base de ese maestro que lleva 5, 6, 10 años de

servicio le está poniendo en riesgo, por eso yo digo que ésta mal llamada reforma educativa, es una reforma laboral.

P. ¿Qué piensa usted sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?

R. Hay algo muy importante en los programas de estudio que habla de los principios pedagógicos, hoy en día comprendo y sé que hay maestros que están enfocados a la educación tradicional que se ha venido manejando desde muchos años atrás, sin embargo podemos decir que es una buena enseñanza, pero hoy en día los principios pedagógicos ya nos marcan las nuevas formas de dar educación a los niños, las nuevas estrategias, las cosas que debemos aplicar, las formas que debemos incluir a los niños, el ambiente de aprendizaje, la calidad educativa, en cuanto a la reforma educativa y los programas de estudio si va bien enfocada, sin embargo, hay cosas, por ejemplo, si a un maestro, que trabaja en una comunidad, le piden que se enfoque al plan de estudio, le dice: consultar tal página de internet de cualquier libro de texto, pero como sabemos que en las comunidades no llega esa tecnología, incluso hay comunidades en que ni luz hay, entonces, cómo le permitimos poder desarrollar esas estrategias, cómo le permitimos a ese maestro desarrollar toda la didáctica que a lo largo de su carrera ha aprendido. A un niño de una comunidad no le podemos enseñar, cómo se utiliza un semáforo, porque esos niños simplemente no lo conocen allá, es algo muy complicado compaginar la zona urbana con la rural y poder adaptar un plan de estudios a cada cosa, a cada contexto.

P. ¿A qué obligaría a los maestros en ese caso?

R. Los maestros estamos obligados a que nuestro plan clase, tenemos que adaptarlo a las necesidades que tiene la comunidad, la escuela, a contextualizar siempre. Porque el programa de estudios nos puede decir: utilicen esta página de internet, agarren el fichero de la biblioteca escolar, cuando sabemos que en una comunidad no tenemos una biblioteca escolar.

P. ¿Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña la parte sindical bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa?

R. Aquí para los maestros que son de nuevo ingreso de 2013 para acá, llega afectarle en el sentido que nos ponen entre la espada y la pared, le digo porque los maestros que son del 2013 hacia atrás, sin embargo, y respaldado por la parte sindical, sin embargo a los que son de nuevo ingreso de 2013 a la fecha nos ponen entre la espada y la pared, porque la parte sindical dice que si nosotros los maestros no vamos a la evaluación, ellos nos van respaldar, pero si nosotros vamos a la evaluación ¿quién nos respalda? Prácticamente nosotros estamos entre la espada y la pared, o nos despiden o nos despiden, a veces los maestros de nuevo ingreso si ir o no ir, porque si voy prácticamente estoy perdiendo el apoyo de la parte sindical y si no vamos el INEE me está cortando la plaza base.

P. ¿En el caso de usted ¿cuáles son las principales fuentes escritas y orales de donde obtiene información para tomar decisiones sobre lo concerniente a la reforma educativa?

R. Pues hoy en día el internet es algo maravilloso en el sentido que nos proporciona información, sin embargo la hay 50 por ciento verídico, 50 por ciento falso, los medios de comunicación también influyen demasiado en lo que los maestros o los que están por salir y quieren ser maestros, influye tanto en la información para la reforma educativa, los maestros a veces son satanizados en el sentido de que si se pierde, que si golpean , si agreden, los maestros, entonces sí forman un papel muy importante los medios de comunicación, los periódicos, el internet, hoy en día el whatsapp, que mandan las cadenas, pero aquí lo más recomendable es leer, tal y como está la ley, la reforma educativa y prácticamente interpretarla, y ser subjetivista.

P. Para usted ¿a qué razones políticas, económicas, sociales y culturales obedece la reforma educativa?

R. Hablando políticamente, hoy en día la reforma educativa, se ha visto que se está privatizando, me mandaban un mensaje de whatsapp, que,

para el siguiente ciclo tendrán un costo de 100 pesos, la colegiatura, siempre, yo lo he dicho, siempre se va a cobrar, nunca jamás en la vida tiene que ser gratuita, de dónde va a salir el pago de luz, del agua, se está privatizando, la reforma educativa dice que ahora los padres de familia y la comunidad escolar se hará cargo del mantenimiento de cada escuela, prácticamente cada estado va a manejar su propia escuela, cada escuela va a ser dirigida por los padres de familia, si los padres de familia no cooperan la escuela se viene abajo.

P. Y esto de que los libros van a costar 100 pesos ¿estará ya estipulado en algún documento?

R. En ciencia cierta no se dice que vaya a tener un costo de 100 pesos, pero ya van a empezar, todo el material didáctico que se utiliza, empezando por los libros de texto, ya tendrán un valor para poder adquirirlos, cuando antes el gobierno del estado o todavía a la fecha los sigue proporcionando, sabemos que socialmente le va a afectar a las personas, aquellas personas que no pueden pagar una colegiatura imagínese que puedan pagar un libro de texto, qué va a pasar el día de mañana que el maestro deje tarea de español, que tal el niño no lo hizo porque no tiene el libro, no lo ha comprado, prácticamente le estamos cortando a la educación las alas o las herramientas.

P. Todo esto que usted comenta ¿a qué razones políticas, económicas, sociales y culturales cree que obedece? Con relación a la reforma educativa.

R. Pues prácticamente obedece a que los maestros peleemos por nuestros derechos, los derechos de la sociedad, de ver que no salga afectado los papás, ver que ahora sí que los que estén frente a un congreso, de ciertas impresoras de libros, no se ganen todo lo económico, porque ya todo va a ser, la escuela, ya todo se va a mover con sus propios recursos.

P. Para usted ¿Cuáles son las razones pedagógicas, didácticas, de cobertura, etcétera a que obedece la reforma educativa?

R. Las razones pedagógicas, así como está la situación de la reforma educativa y que van a evaluar constantemente, pues obedece a que cada maestro tiene que estudiar , prepararse para un examen, pero a veces pensamos que esto ya está amañando por el gobierno, esto empieza desde que cuando va a presentar el examen porque Pedrito tuvo más puntaje que yo, porque Juan no estudió y dice que no se preocupa, y tiene un incentivo como maestro, y nosotros estamos que los que estudiamos y nos dedicamos a ver la manera de pasar ese examen que nos van a estar evaluando con la nueva reforma, prácticamente, por más que se prepare uno, están cortándonos de tajo

P. ¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado?

R. Pues como mencione desde el principio la reforma nos pone entre la espada y la pared, ya no contamos con el apoyo de la parte sindical, ni de la parte oficial para presentar una evaluación, prácticamente nos dejan al aire, para que nosotros si no pasamos el examen nos cortan la plaza base. Es algo que duele, porque cuantos años muchos maestros han tratado de ingresar al servicio profesional docente y que a los dos años le presenten un examen y todo lo que pasó sea cortado de tajo.

P. Y digamos que todos estos cursos de actualización y de apoyo, para la superación profesional y que se supone que van a servir para que entonces en la evaluación salgan bien, usted cree que ¿sí va a ayudar toda esa serie de cursos y de apoyo que según la Secretaria de Educación va a ofrecer a los maestros?

R. Pues mire la actualización, los cursos, que nosotros deberemos llevar antes de presentar una evaluación si sirve y nosotros podemos mantener la plaza base pero esto no quiere decir que la calidad educativa va a mejorar, menciono otra vez que hay comunidades , que me ha tocado estar y que tengo que caminar dos horas atravesando monte, para poder llegar a una escuelita, cuando llega uno, se sorprende de ver una escuela hecha de block con techo de nylon o de lámina donde el niño tiene que parar su

block para sentarse y poder escribir. Muchos piensan que con evaluar al maestro, la calidad educativa va a mejorar, pero yo creo que todo tiene un principio, un desarrollo y un final, yo digo que el principio de cuentas debería mejorar la infraestructura, la forma del lugar donde se imparte esas clases, el niño se va a sentir más motivado si tiene un adecuado mesa-banco donde escribir, si tiene un lugar donde ver, un pizarrón donde escribir, si el niño se motiva, le damos las herramientas, desde ahí puede empezar la educación, ya durante el desarrollo, dependerá del maestro que de esa educación se lleve con acorde, y al final si, si esos alumnos tiene las herramientas, así que venga una evaluación a los maestros, porque si el maestro tiene todas esas herramientas y la calidad educativa no avanza quiere decir que el maestro está mal, pero si el maestro con esas carencias tiene que dar enseñanzas, la calidad educativa no empieza por evaluar al maestro, mejor evaluemos cómo está el entorno social, el entorno donde se desenvuelven los niños, como está la forma en que comen, cómo se alimentan, que necesidades carecen, yo creo que por ahí debería empezar esta reforma educativa y no reforma laboral.

## ENTREVISTA 4

La entrevista se realizó en el Parque Central de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; lugar en el que se encontraba la profesora-colaboradora, debido al plantón que el magisterio sostenía en ese momento.

Pregunta. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa de 2013?

Respuesta. No lo veo bien, porque pues es una manera de selección a los docentes y al no acreditar, qué se espera con esas personas, con esos docentes. La nueva reforma no la veo correcta porque, no la veo bien.

P. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías?

R. Pues la evaluación es una manera de, ya no es supuestamente la reforma educativa, de suponer que era para mejorar la calidad en la educación, pero al leer la reforma, al entenderle bien a la reforma, no es una ley para que se mejore la educación, sino que es una ley para correr al trabajador, para mi, yo la veo la evaluación punitiva, porque pues vamos a presentar la evaluación, con eso no quiere decir, al presentarlo, no quiere decir que mis conocimientos como trabajadora para enseñarle a los niños, va a ser mejor, ahí nada más están para correr al docente, no para mejorar la educación. Yo la verdad no lo veo bien, porque una evaluación no precisamente puede ser una evaluación escrita, sino puede ser ir a ver el grupo, cómo está, y si uno está trabajando. Hay otras maneras de cómo evaluar a un docente, no solamente con esa evaluación, y con lo de la promoción lo mismo, porque al quererme promocionar a otra categoría yo pierdo mis derechos pierdo todo, pierdo hasta mi antigüedad, al promocionarme, entonces para mí, no estoy de acuerdo con lo que es la nueva reforma educativa. Entre comillas reforma educativa.

P. ¿Qué piensa usted sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas?

R. Pues lo que se relaciona lo que son las competencias hacia los alumnos, considero que están bien, porque ya el alumno, maestro, el alumno no sé, no enseña de una manera maestro-alumno, esto ya es de acuerdo a sus habilidades, a sus capacidades, del alumno, y que el maestro tiene que ir desarrollándolo durante su educación básica, para que todo esto que el alumno aprenda lo aplique ya en su vida cotidiana, yo lo considero que están bien las competencias.

Actuales, las considero bien, me parecen muy bien.

P. Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña la parte sindical?

R. Pues sus funciones deben de ser de apoyar y de proteger pues a sus agremiados, a todos los que estamos adentro de este grupo sindical, y estos compañeros, no dejarse envolver ni engañar, todo lo contrario, proteger a los compañeros,

P. ¿Considera que está cumpliendo con esa función?

R. Yo pienso que sí, siento que sí están bien desempeñado esa función, porque no están de acuerdo con lo que es la nueva ley y se están cometiendo muchas injusticias al aplicarla.

P. ¿Qué piensa usted sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas?

P. ¿Cuáles son las principales fuentes escritas y orales de donde obtiene información para tomar decisiones sobre lo concerniente a la reforma educativa?

R. Lo que es el internet, algunas informaciones que nos llegan por la parte sindical, de ahí, esas fuentes es que nosotros tenemos más o menos entendido lo que es la reforma educativa. En las asambleas sindicales en las asambleas masivas, nos han informado sobre todo lo de la reforma.

P. Para usted ¿a qué razones políticas, económicas, sociales y culturales obedece la reforma educativa?

R. Yo pienso que, más políticas y económicas porque realmente todo esto de la reforma es política, porque supuestamente hablan de la reforma

educativa, pero no es educativo, esto se lleva más a lo que es la ley laboral, porque de educación, no está bien, los planes, los programas, está todo un revoltijo, los planes y programas que tenemos ahorita vigentes no concuerdan con los libros. Según el presidente que está al cien todo lo concerniente a educación, pero no es así, nos damos cuenta nosotros, por ejemplo, los libros de primero y de segundo quiere uno planear con los programas vigentes pues y no concuerdan con nada. Yo siento entonces que es más político.

Pues económicas, una porque ya no le quieren pagar a los maestros, para el gobierno mejo ¿no? En ese aspecto económico, para mí, libros, ya no hay como antes que mandaban lo suficiente, ahorita por ejemplo, no es que no mandan, mandan nada más, a veces hasta algunos alumnos se quedan sin libros. En lo económico.

P. ¿Para usted cuáles son las razones, pedagógicas, didácticas, de cobertura, etcétera a que obedece la reforma educativa?

R. Se supone que la reforma educativa es de que la educación sea pues de calidad, pero, viéndolo bien, pues no está a cómo debe de ser, si es educativa debe de haber, los planes y programas deben estar de acuerdo al medio, a la economía de los diferentes partes del estado. Porque no podemos, una ciudad a un pueblo muy lejano, lo que viven allá con lo que viven acá no es lo mismo pues. Entonces se debe de ver un programa o planes, actividades, verlo en el contexto del niño, donde vive.

Pedagógicas, casi lo mismo, yo no lo considero bien la reforma educativa a lo que es lo pedagógico lo educativo, supuestamente van a componer los planes y programas, lo van a cambiar, pero nadie de los que hacen los planes y programas nunca se han sentado de verdad o investigado o irse a los lugares donde de verdad hay mucho rezago pues, educativo, entonces yo lo veo de esta manera.

P. ¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado?

R. Hay Dios, ya me estoy enfermado, por el miedo a que al aplicar la reforma educativa, me llegue mi notificación, presentar examen, me van a correr, qué voy a hacer, mis hijos están todavía estudiando, o sea, me pone en un dilema, una preocupación, tal vez hasta a veces puede uno pensar en seguir recortando nuestros ingresos pues, irlos ahorrando, porque el día de mañana, tenemos ese pensamiento de la reforma, yo no la veo bien, en cualquier momento nos van a quitar nuestro trabajo, qué vamos a hacer, en mi vida personal.

P. ¿Aunque la misma reforma diga que no precisamente es quitarles el trabajo sino cambiar de actividad, de cualquier manera genera esa preocupación?

R Sí, porque no consta en el documento que nos dan, no dice ahí que nos van a hacer, que nos van a dar, pero ahí especifica claramente que nosotros, no ellos nos van a correr, nosotros nos vamos a correr, al no pasar el examen, qué quiere decir ahí, que si nosotros no somos idóneas, nos van a correr, y se supone que si es un reforma educativa bueno, presento examen, no lo paso, bueno, donde estoy mal, en qué fallé, para poderme yo, no sé, estudiar, llevar cursos, tratar de superar ese donde estoy mal, que me hace falta ahí, bueno pues voy a estudiar eso que me hizo falta, pero no decir que si yo no paso a los dos tres exámenes que me van a quitar mi trabajo, o me van a decir bueno, si no pasa usted, bueno, estudiando para prepararse, para actualizarse, pero no lo dice así, claramente dice ahí que si uno no pasa el examen, nos van a correr, entonces mi preocupación es esa.

Si me notifican presento el primer examen, lo repruebo, segundo examen, lo vuelvo a reprobar, tercer examen qué va a pasar.

### Anexo 5. Sistematización de entrevistas

¿Qué piensa usted sobre la evaluación para el ingreso al servicio docente con la nueva reforma educativa?

<p>(P+a)</p> <p>Es de carácter punitivo, no pretende mejorar la calidad de la educación más bien es una a reglamentación hacia los derechos de los trabajadores, la necesidad del Estado de ir quitando a los maestros con costumbres antiguas, ir formando los nuevos grupos de maestros que se rijan bajo nuevas leyes y formas que impone la sobre todo clase pudiente, los empresarios, entendemos que es más una cuestión de acomodamiento a favor de las grandes empresas que a favor de un verdadera reforma educativa.</p>	<p>(P+a)</p> <p>No lo veo bien, porque pues es una manera de selección a los docentes y al no acreditar, qué se espera con esas personas, con esos docentes. La nueva reforma no la veo correcta porque, no la veo bien.</p>	<p>(P-a)</p> <p>La reforma educativa hoy en día nos pone algunas trabas, en el sentido de que no fácilmente se puede obtener una plaza base, para que puedan dar 100 plazas los participantes son más de 5000 personas y esto se viene dando del el año 97 a la fecha, cuando le cerraron las plazas bases tanto a los pedagogos como a los normalistas, a partir de esa fecha, se hizo una gran demanda de maestros que quieren concursar para un ingreso al nivel básico. Debido a esto la reforma educativa cada día va cerrando más las puertas para los maestros que algún día quisieran estar frente a grupo.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Al principio yo veía bien eso de que se hiciera el examen para ingresar, pero ahorita, ya no vale pues la pena, el hecho de entrar y pasar un examen, aunque desde un principio si había corrupción y todo, pero ahorita con esta reforma, pues no se toma en cuenta pues mucho de eso, si pasaste pero en un año te volvemos otros vez el examen y no cuenta que hayas pasado el primero ¿entonces?</p>
--	--	---	--

¿Qué piensa usted sobre la evaluación para la permanencia y la promoción de categorías y salarios en el servicio docente con la nueva reforma educativa?

(P+a)	(P+a)	(P-a)	(P-a)
<p>La evaluación sería muy buena si en realidad impactara en la cuestión académica, si eso llevara a tener una verdadera escuela de calidad, pero desafortunadamente lo están trasladando al terreno laboral a que a partir de que cuánto me rindes así te pago, olvidando que la formación del docente se ha dado no sólo en las escuelas sino también en el correr de los años, por eso también entendemos a los jóvenes, los nuevos, a ellos sí los están presionando más, son los primeros evaluados y son os primeros sentenciados, ya no hay plaza base ahora están por contrato y tienen que ir consolidando ese trabajo a partir de las evaluaciones que les hagan, entonces repitiendo lo anterior va más a sacar a los viejos maestros y a tener gente nueva que pueda ser</p>	<p>No es una ley para que se mejore la educación, sino que es una ley para correr al trabajador, para mí, yo la veo la evaluación punitiva, porque pues vamos a presentar la evaluación, con eso no quiere decir, al presentarlo, no quiere decir que mis conocimientos como trabajadora para enseñarle a los niños, va a ser mejor, ahí nada mas están para correr al docente, no para mejorar la educación. Yo la verdad no lo veo bien, porque una evaluación no precisamente puede ser una evaluación escrita, sino puede ser ir a ver el grupo, cómo está, y si uno está trabajando.</p>	<p>La reforma educativa hablando de permanencia, prácticamente, en vez de decir reforma educativa es una reforma laboral, porque los maestros que hoy en día ya llevan 20 o 30 años de servicio con esta nueva reforma educativa, prácticamente ya no van a salir los maestros pensionados, ¿qué está pasando? Obligando a los maestros a jubilarse, eso de permanecer, de estar evaluando a los maestros constantemente para mejorar la calidad educativa, está en entredicho mejorar la calidad educativa cuando en realidad debemos mejorar la infraestructura, el equipamiento de cada escuela, porque hay muchas escuelas que desgraciadamente, hay comunidades que necesitan de</p>	<p>Lo de la permanencia, es más como una condición, siento que es más para tener trabajadores y no pagarles con el sueldo justo, en cuanto a la promoción, siento que es como un engaño, dice pues en esa reforma, que si presentas el examen, pero que si no lo pasas, hasta en la tercera oportunidad, te dan un cargo administrativo pues, pero ya sería con un sueldo más bajo, y, imagínese usted, si un director hace examen para ser supervisor y no lo pasa y no lo pasa, al final de cuentas él quería ser supervisor y va a bajar a ser tal vez intendente y eso si encuentran lugar para él, entonces, tampoco me parece algo bueno.</p>

<p>moldeable, dándoles supuestamente una mejora salarial, porque así lo plantean en los medios, pero en realidad se está viendo que es más amenazante y más punitivo y están corriendo a los compañeros docentes.</p>		<p>todo ese apoyo, y no con evaluar al maestro veamos que va a mejorar la calidad educativa.</p>	<p>Yo digo que es más por eso, porque se ahorran pues, primero si tienen a un interino por ejemplo, cubriendo ese lugar, el sueldo es menor y no tiene las mismas prestaciones, creo yo, que nosotros.</p>
---	--	--	--

¿Qué piensa sobre el enfoque de competencias que estructuran los actuales planes y programas de estudio de la educación básica?

<p>(P+a)</p> <p>Considero que está bien estructurado los nuevos planes y programas a partir del 2009 y 2011...las competencias son favorables porque nos dan una mejor calidad educativa, salen mejor formados...el maestro creo no se opone a eso, necesitaría actualizarse estar a modo a los tiempos tecnológicos actuales para poder hacer, formar alumnos más competentes.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Pues lo que se relaciona lo que son las competencias hacia los alumnos, considero que están bien, porque ya el alumno, maestro, el alumno no sé, no enseña de una manera maestro-alumno, esto ya es de acuerdo a sus habilidades, a sus capacidades, del alumno, y que el maestro tiene que ir desarrollándolo durante su educación básica, para que todo esto que el alumno aprenda lo aplique ya en su vida cotidiana, yo lo considero que están bien las competencias. Actuales, las considero bien, me parecen muy bien.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Hay algo muy importante en los programas de estudio que habla de los principios pedagógicos, hoy en día comprendo y sé que hay maestros que están enfocados a la educación tradicional que se ha venido manejando desde muchos años atrás, sin embargo podemos decir que es una buena enseñanza, pero hoy en día los principios pedagógicos ya nos marcan las nuevas formas de dar educación a los niños, las nuevas estrategias, las cosas que debemos aplicar, las formas que debemos incluir a los niños, el ambiente de aprendizaje, la calidad educativa, en cuanto a la reforma educativa y los</p>	<p>(P-a)</p> <p>En su teoría, a mi me parecen muy interesantes, porque luego ya viene los contenidos, las formas que propone trabajar y todo, a final de cuentas como que se contradice, ya no es todo lo que dice el discurso, sus formas de evaluación me parecen muy buenas, pero para que se pueda hacer requiere demasiado tiempo, o esfuerzo extra, en la práctica es muy complicado y por los contextos en los que trabajamos aún más todavía.</p>
---	--	---	---

		<p>programas de estudio si va bien enfocada, sin embargo, hay cosas, por ejemplo, si a un maestro, que trabaja en una comunidad, le piden que se enfoque al plan de estudio, le dice: consultar tal página de internet de cualquier libro de texto, pero como sabemos que en las comunidades no llega esa tecnología, incluso hay comunidades en que ni luz hay, entonces, cómo le permitimos a ese maestro poder desarrollar esas estrategias, cómo le permitimos a ese maestro desarrollar e toda la didáctica que a lo largo de su carrera ha aprendido. A un niño de una comunidad no le podemos enseñar, cómo se utiliza un semáforo, porque esos niños simplemente no lo conocen allá, es algo muy</p>	
--	--	--	--

---

		complicado compaginar la zona urbana con la rural y poder adaptar un plan de estudios a cada cosa, a cada contexto.	
--	--	--	--

¿Cuáles son para usted las funciones y el papel que desempeña el sindicato bajo las nuevas normas de la actual reforma educativa?

<p>(P+a)</p> <p>Al parecer el sindicato la tendencia es desaparecerlo, ya el sindicato ya no tiene función, la desaparición del sindicato es lo que busca la reforma educativa, que no tenga una base el trabajador donde poder sustentarse para la defensa de sus derechos.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Pues sus funciones deben de ser de apoyar y de proteger pues a sus agremiados, a todos los que estamos adentro de este grupo sindical, y estos compañeros, no dejarse envolver ni engañar, todo lo contrario, proteger a los compañeros, yo pienso que sí, siento que sí están bien desempeñando esa función, porque no están de acuerdo con lo que es la nueva ley y se están cometiendo muchas injusticias al aplicarla.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Nos ponen entre la espada y la pared, porque la parte sindical dice que si nosotros los maestros no vamos a la evaluación, ellos nos van respaldar, pero si nosotros vamos a la evaluación ¿quién nos respalda? Prácticamente nosotros estamos entre la espada y la pared, o nos despiden o nos despiden, a veces los maestros de nuevo ingreso si ir o no ir, porque si voy prácticamente estoy perdiendo el apoyo de la parte sindical y si no vamos el INEE me está cortando la plaza base.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Con la nueva reforma el sindicato ya no tiene validez o ya no cuenta tanto como era antes, es como que ya no tiene ningún papel, al menos que estén en contra de los mismo maestros que son sus agremiados, que nosotros ya no estamos más con la SNTE, sino con la coordinadora pues, entonces, ya como que está dejando de funcionar, o lo que quieren hacer es que deje de funcionar para que deje de proteger nuestros derechos laborales.</p>
--	--	--	--

¿Cuáles son las principales fuentes escritas, orales, de donde usted obtiene información para tomar las decisiones en lo concerniente a la reforma educativa?

<p>(P+a)</p> <p>Los medios son más los tecnológicos y las pláticas con compañeros, las asambleas delegacionales, whatsapp, internet. A través de nuestros representantes sindicales.</p> <p>La Jornada, de repente leo una revista que se llama Animal Político allí encuentro un poquito de más autonomía hacia el Estado, son ediciones que plantean lo que trae en el fondo la reforma educativa.</p> <p>Tv Azteca y Televisa, ellos si están a favor de implementar lo que el Estado está proponiendo.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Lo que es el internet, algunas informaciones que nos llegan por la parte sindical, de ahí, esas fuentes es que nosotros tenemos más o menos entendido lo que es la reforma educativa. En las asambleas sindicales en las asambleas masivas, nos han informado sobre todo lo de la reforma.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Pues hoy en día el internet es algo maravilloso en el sentido que nos proporciona información, sin embargo la hay 50 por ciento verídico 50 por ciento falso. Hoy en día el whatsapp, que mandan las cadenas, pero aquí lo más recomendable es leer, tal y como está la ley, la reforma educativa y prácticamente interpretarla, y ser subjetivista.</p>	<p>(P-a)</p> <p>De internet, se puede bajar del diario oficial, el facebook. Como estamos estudiando la maestría entre compañeros nos pasamos la información, en cuanto a lo sindical es más por las redes sociales y por la investigación de uno mismo.</p>
--	--	--	--

Para usted ¿a qué razones políticas, económicas, sociales y culturales obedece la reforma educativa?

<p>(P+a)</p> <p>Obedece a un plan general global, que los empresario ya participen en la cuestión educativa, ya ellos puedan tener injerencia en cuanto, y no tarda, en cómo van a ser los planes y programas, qué se debe enseñar, cuánto debe ser la jornada laboral, etcétera. Entonces esto tiene más un fin de carácter político económico que un verdadero progreso de la gente con la mejora de la calidad educativa.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Yo pienso que, más políticas y económicas porque realmente todo esto de la reforma es política, es la ley laboral, porque de educación, no está bien, los planes , los programas, está todo un revoltijo, los planes y programas que tenemos ahorita vigentes no concuerdan con los libros. Según el presidente que está al cien todo lo concerniente a educación, pero no es así, nos damos cuenta nosotros, por ejemplo, los libros de primero y de segundo quiere uno planear con los programas vigentes pues y no concuerdan con nada.. Pues económicas, una porque ya no le quieren pagar a los maestros, para el gobierno mejor ¿no? En ese aspecto económico, para mí, libros, ya no hay como antes que mandaban lo suficiente.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Se está privatizando, la reforma educativa dice que ahora los padres de familia y la comunidad escolar se hará cargo del mantenimiento de cada escuela, prácticamente cada estado va a manejar su propia escuela, cada escuela va a ser dirigida por los padres de familia, si los padres de familia no cooperan la escuela se viene abajo. En ciencia cierta no se dice que vaya a tener un costo de 100 pesos, pero ya van a empezar, todo el material didáctico que se utiliza, empezando por los libros de texto, ya tendrán un valor para poder adquirirlos, qué va a pasar el día de mañana que el maestro deje tarea de español, que tal el niño no lo hizo porque no tiene el libro, no lo ha comprado.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Quitarle ese poder al sindicato, en lo político. En lo económico, no hay presupuesto suficiente para seguir manteniendo los sueldos de los maestros y que ellos obtengan las prestaciones que tengan porque no hay dinero. En lo social, hacen creer con esta reforma que somos muy flojos, que no trabajamos, o que no tenemos la preparación suficiente, en este sentido se nos está echando abajo nuestra profesión como si no fuera importante, en lo cultural creo que es lo mismo, sobre eso de que el valor del maestro se va como bajando.</p>
--	--	---	--

Para usted ¿cuáles son las razones educativas, pedagógicas, didácticas, de cobertura a que obedece la reforma educativa?

<p>(P+a)</p> <p>No lo vemos claro, no han plantado claramente una verdadera razón se carácter educativo, en el 2009 se pretendió a través de los nuevos planes y programas, nos proponen trabajar a través de proyectos, a través de competencias, parecía que iba haber un proceso en la calidad educativa, pero ahora, cuál reforma educativa cuando los libros siguen siendo los mismos, los temas, el programa. Es una cuestión laboral, el trabajar por competencias es bueno, pero requeriríamos tener más preparación en eso, más actualización los docentes, pero sin amenazas, sin decir: te actualizo pero te evalúo y si no pasas te corro, ¿no? Entonces es más un terreno político que educativo.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Se supone que la reforma educativa es, de que la educación sea pues de calidad, pero, viéndolo bien, pues no está a cómo debe de ser, si es educativa debe de haber, los planes y programas deben estar de acuerdo al medio, a la economía de los diferentes partes del estado. Yo no lo considero bien la reforma educativa a lo que es lo pedagógico lo educativo, supuestamente van a componer los planes y programas, lo van a cambiar, pero nadie de los que hacen los planes y programas nunca se han sentado de verdad o investigado o irse a los lugares donde de verdad hay mucho rezago pues, educativo, entonces yo lo veo de esta manera.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Pues obedece a que cada maestro tiene que estudiar , prepararse para un examen, pero a veces pensamos que esto ya está amañando por el gobierno, esto empieza desde que cuando va a presentar el examen porque Pedrito tuvo más puntaje que yo, porque Juan no estudió y dice que no se preocupa, y tiene un incentivo como maestro, y nosotros estamos que los que estudiamos y nos dedicamos a ver la manera de pasar ese examen que nos van a estar evaluando con la nueva reforma, prácticamente, por más que se prepare uno, están cortándonos de tajo.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Razones educativas, pedagógicas, didácticas de cobertura, yo creo que no tiene, como mucho se ha dicho es una reforma laboral, es la evaluación, es para etiquetar, para denigrar, no tiene sentido pues porque es un examen escrito y no puedes saber si un maestro es bueno aplicándole un examen escrito, lo mismo pasa con los niños, les haces un examen y eso no determina todo lo que es el niño. Lo hacen por computadora y según esto les piden su portafolios de evidencias, pero no van a saber si realmente los maestros aplicaron esas actividades, no va a haber algo que lo compruebe, siento yo pues.</p>
--	---	--	---

¿Cuáles han sido los cambios en su vida personal, laboral y social que la reforma educativa le ha propiciado?

<p>(P+a)</p> <p>Incertidumbre, eso quiérase que no nos movió el tapete, entramos en cierta desconfianza, crisis nerviosa.</p>	<p>(P+a)</p> <p>Hay Dios, ya me estoy enfermado, por el miedo a que al aplicar la reforma educativa, me llegue mi notificación, presentar examen, me van a correr, qué voy a hacer, mis hijos están todavía estudiando, o sea, me pone en un dilema, una preocupación, tal vez hasta a veces puede uno pensar en seguir recortando nuestros ingresos pues, irlos ahorrando, porque el día de mañana, tenemos ese pensamiento de la reforma, yo no la veo bien, en cualquier momento nos van a quitar nuestro trabajo, qué vamos a hacer, en mi vida personal.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Pues como mencione desde el principio la reforma nos pone entre la espada y la pared, ya no contamos con el apoyo de la parte sindical, ni de la parte oficial para presentar una evaluación, prácticamente nos dejan al aire, para que nosotros si no pasamos el examen nos cortan la plaza base. Es algo que duele, porque cuantos años muchos maestros han tratado de ingresar al servicio profesional docente y que a los dos años le presenten un examen y todo lo que pasó sea cortado de tajo.</p>	<p>(P-a)</p> <p>Sentir el hecho de que haber estudiado en la normal no sea nada pues. Uno se estresa bastante, porque nos piden muchos documentos, estás entregando unos y ya te están pidiendo otros, estar ahí en la computadora nada más llenando documentos., estamos muy vigilados, en el sentido de que hacen creer a los padres de familia que no trabajamos. Estamos preocupados, es una preocupación de todos los que somos maestros.</p>
---	---	---	--