



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Yazmín Cuevas (2017)

“Los maestros de secundaria y su representación social de
la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo”

en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 189-224.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo

*Yazmín Cuevas*¹

En México, a finales de 2012, se anunció una reforma cuyo propósito era elevar la calidad de la educación básica mediante la evaluación del desempeño educativo (Congreso de la Unión, 2013). Ésta se concretó en dos propuestas: la primera, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), para regular los procesos y procedimientos en el ingreso y promoción a puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica; y la segunda, la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, encargado de valorar al sistema de educación básica. La medida, llamada comúnmente Reforma 2013, fue aceptada con cierto agrado por algunos medios de comunicación masiva, mientras que otros señalaron sus inconsistencias; con respecto del magisterio un sector importante se manifestó resueltamente en contra, otro permaneció en silencio. Por último, los especialistas en política educativa propugnaron por una discusión a profundidad. Cada una de estas posturas es reveladora de las expectativas que suscitó la Reforma 2013, a saber el mejoramiento de la calidad educativa, la pérdida de derechos laborales, el desmantelamiento del control sindical, la privatización de la educación, por mencionar algunas, lo que evidencia la conmoción que ha causado este proceso en los sectores involucrados.

En el ámbito de la investigación educativa se reconoce que el estudio de una reforma educativa de este cariz es complejo y pro-

1 Profesora del Colegio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

fundo, y va más allá de manifestar opiniones a favor o en contra, de señalar si es positiva o negativa, dado que se conforma por múltiples dimensiones (políticas, financieras, sociales, culturales, históricas, entre otras) y es imprescindible atender cada una de manera exhaustiva para indagar sus alcances, limitaciones, paradojas y particularidades. Especialmente, se debe estudiar la dimensión de los actores, puesto que de las interpretaciones que ellos hagan depende el éxito y el fracaso de una reforma educativa. Para maestros, directivos, supervisores, asesores pedagógicos y estudiantes normalistas la Reforma 2013 planteó una transformación sustancial en los procesos de promoción e ingreso al magisterio, lo cual los situó frente a un escenario ajeno, desconocido. En consecuencia, establecen interpretaciones que orientan sus acciones ante esta reforma. Este artículo atiende, a través de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), a la dimensión de los sentidos y acciones que elaboraron los maestros de secundaria general ante la Reforma 2013. Para lograr tal propósito la organización es la siguiente: en el primer apartado se describe la problemática de la investigación y el apoyo teórico del cual se parte; en el segundo apartado se expone la metodología que siguió el estudio; en el tercer apartado se presenta, de manera sucinta, la contextualización de la escuela secundaria mexicana, la formación y contratación de los maestros de este nivel, lo que será un apoyo para el análisis del trabajo empírico; en el cuarto apartado se ubica el contexto de la investigación, así como los maestros que fueron entrevistados y sus características generales; en el quinto se muestra la representación social que elaboraron los maestros entrevistados con respecto a la reforma; en el sexto y último apartado, se hacen algunas reflexiones que derivaron del desarrollo de este estudio.

EL OBJETO DE ESTUDIO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA REFORMA 2013 DE DOCENTES DE SECUNDARIA

Para Viñao (2006: 43-44) una reforma educativa “es un intento de transformación o cambio educativo generado o impulsado por los poderes públicos”; en otras palabras, consiste en una serie de modi-

ficaciones estructurales cuyo fin es que la escuela ofrezca la formación adecuada a las necesidades económicas y sociales. Se entiende entonces que una reforma educativa es una propuesta de mejora de aspectos que se consideren problemáticos y débiles, con el objetivo de realizar cambios en el sistema educativo mediante acciones específicas para alcanzar la formación integral del ciudadano. Además, ésta se concreta en leyes, normas, reglamentos que modifican de manera significativa algún aspecto del sistema educativo. Comprende, entonces, la regulación de aspectos de este sector.

Los sistemas educativos son complejos, en consecuencia también lo son las reformas. Así, las hay de diferentes tipos, de acuerdo con cada aspecto que pretenden modificar. Viñao (2006) clasifica las reformas en:

- Estructurales: que modifican los niveles educativos o ciclos escolares.
- Curriculares: las cuales atienden a la renovación de planes y programas de estudio.
- Organizativas: que cambian la gestión escolar y sus órganos de gobierno.
- Administrativas: transforman las formas de dirección y gestión de los sistemas educativos, involucran principalmente al personal docente y administrativo.

Dado que propone una modificación importante de las condiciones de contratación y promoción del personal docente y directivo a través de la evaluación, y como mediador del proceso al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en este trabajo se reconoce que la Reforma 2013 es tanto de corte administrativo como organizativo. Esta reforma se materializa en los artículos 3° y 73° de la Constitución, la modificación de la Ley General de Educación y la creación de dos leyes más, la del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Congreso de la Unión, 2013). Específicamente, la LGSPD transforma los procesos y procedimientos de contratación y promoción, permanencia y administración de docentes y directivos escolares en

la educación básica, con lo cual se establecen varios cambios sustantivos (LGSPD, 2013):

- El ingreso de los docentes a la educación básica se determinará mediante un concurso abierto, en el cual podrán participar tanto egresados de escuelas normales como de las instituciones de educación superior públicas y privadas.
- Docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos (ATP) se evaluarán permanentemente, condición necesaria para que conserven su nombramiento; es decir, para que continúe su contratación en el magisterio.
- Los puestos de director, de supervisor y de ATP se obtendrán mediante un concurso de oposición.
- Se creará un programa de incentivos temporales y permanentes para los docentes y directivos que se destaquen en sus funciones. Este programa sustituirá al programa de estímulos económicos de la Carrera magisterial.

Estas modificaciones jurídicas son un hito en lo referente a la contratación de personal docente. Incluso pueden calificarse de radicales, puesto que transforman un proceso donde intervenía el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut, 1998). Es razonable, entonces, suponer que los maestros no asumirán la Reforma 2013 de manera mecánica ni inmediata, puesto que estos actores necesitan de filtros que les permitan asimilar la misma. La aceptación y puesta en marcha de este proceso depende de cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, profesionales, administrativas y políticas.

En efecto, de acuerdo con Jodelet (1989a) el ser humano no acepta de manera automática los cambios que se le presentan; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros y se apoyan en ellos, a veces en la convergencia, en ocasiones en el conflicto. En este proceso de comprensión, que se da en la vida cotidiana, se construyen representaciones sociales, ya que éstas orientan las maneras de nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad.

Según Moscovici (1979) la elaboración de representaciones sociales es la forma en que los actores comprenden los acontecimientos de la vida cotidiana, de acuerdo con su historia, contexto y cultura. Las representaciones sociales se pueden definir, en palabras de Jodelet (1986: 472) como “imágenes que concentran significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dan un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver”. Las representaciones sociales son una suerte de sistemas de interpretación, los cuales se elaboran de manera grupal. Permiten a los grupos asimilar los sucesos, hechos u objetos que son ajenos a su mundo. Jodelet (1989b) afirma que las representaciones sociales sirven a los actores para interpretar y controlar la realidad, la legitimación o la invalidación del orden y el lugar que ocupan.

Ahora bien, las representaciones sociales orientan el comportamiento y las prácticas de los actores, a la vez que generan esquemas de explicación sobre el objeto de representación. Consecuentemente, justifican la toma de posición respecto al objeto de representación. Así, las representaciones sociales influyen en las prácticas de los actores, porque como Jodelet apunta (1989a: 61) “sirven para actuar en el mundo y con las personas. Puesto que éstas configuran las acciones que emprende el actor”. Así, representar es el acto del pensamiento en el que el sujeto se relaciona con el objeto. Una representación se conforma de un objeto de representación que puede ser humano, social, ideal o material. La Reforma 2013 es el objeto de representación de este estudio, puesto que en el terreno formal es una modificación legal y político-administrativa que tiene el propósito explícito de mejorar la calidad educativa. No obstante, en el plano de lo simbólico, la Reforma 2013 se dirige a cuatro niveles de estudio: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, cada uno con orígenes distintos, propósitos diferentes y organización escolar particular. Esto ocasiona una complejidad en su instauración y, sobre todo, una significación específica para cada uno de los maestros que se encuentran en los diferentes niveles. Por eso, en este artículo se pretende identificar y analizar las representa-

ciones sociales que elaboran maestros de la educación secundaria de la Reforma 2013. Se parte del supuesto que los maestros de secundaria general están imbuidos por condiciones personales, sociales, culturales, profesionales y laborales, que los llevan a elaborar una representación social particular de esta reforma.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El enfoque con el cual se exploró las representaciones sociales de los maestros de secundaria fue el cualitativo. Éste permite acercarse a conocer los hechos, las acciones y las prácticas desde el punto de vista del actor, para la comprensión e interpretación de los significados que los actores elaboran, crean y recrean (Geertz, 2005). Las representaciones sociales, como se ha señalado, forman parte de la construcción social que realiza el actor en su vida cotidiana. En este sentido Flick (2004: 41) reconoce que “la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad, sino lo que diferentes actores construyen”. Así, el enfoque cualitativo atiende a los puntos de vista subjetivos de los actores, el curso de sus interacciones e intenta reconstruir el significado de sus prácticas. Tratar de ingresar a este universo permite comprender las representaciones sociales de los actores, que se concatenan con las acciones que despliegan en la institución escolar.

Se eligió a la entrevista semiestructurada como un instrumento de acercamiento a las representaciones sociales. Tiene el propósito de que el entrevistado exprese sus reflexiones más profundas con respecto a la temática de la investigación. La entrevista es un diálogo cuya finalidad es la de recolectar información sobre un tema determinado. Durante el desarrollo de ésta, el entrevistado expresa la significación que le asigna a sus prácticas, su percepción en cuanto a alguna situación o la representación que tiene del mundo que lo rodea (Nils y Rimé, 2003).

Se diseñó un guión de entrevista con 26 preguntas, con dos objetivos: el primero, indagar las trayectorias profesionales de los maestros que se entrevistarían, dado que es una de las condiciones de producción de las representaciones sociales; el segundo, conocer

el contenido de la representación social sobre la Reforma 2013. El guión fue discutido con un grupo de académicos, quienes realizaron observaciones importantes que fueron agregadas para una segunda versión. Posteriormente éste fue probado con tres maestros de secundaria, para detectar debilidades e inconsistencias. Por último, se incorporaron las observaciones realizadas por los maestros y como resultado se tuvo una versión final con 22 preguntas.

Dado que esta investigación intenta profundizar en las representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013 de un grupo pequeño de maestros se acudió únicamente a una escuela secundaria general situada al oriente de la Ciudad de México. En ella se solicitó una entrevista con la directora del plantel del turno matutino, a quien se le detalló el objetivo y problemática de investigación y se pidió su permiso para entrevistar a los docentes. De la planta docente ocho profesores accedieron otorgar la entrevista. Cada entrevista tuvo una duración de entre 45 minutos y una hora. Además se realizó una entrevista conjunta con la directora y la subdirectora del plantel, para conocer datos particulares sobre la secundaria en cuestión, la planta docente y las tareas que realizan los maestros en este nivel.

Todas las entrevistas se transcribieron y se dio lectura a ellas de manera profunda y minuciosa, para localizar temas, expresiones y significados recurrentes en el discurso de los actores, lo que dio lugar a la construcción de categorías de análisis. En este sentido se consideró la propuesta de Martínez (2006: 71) quien señala que tras “categorizar o clasificar las partes de la relación al todo, de describir categorías o clases de significados, de ir constantemente diseñando, integrando y reintegrando el todo en partes, a medida que se revisa el material [emerge] el significado de cada sector, evento, hecho o dato”.

Una vez conformadas las categorías de análisis se procedió a la interpretación y redacción de los resultados. En este sentido se consideró necesario conocer el contexto de la escuela secundaria –sus rasgos y características–, elementos del docente de este nivel –formación, contratación, actividades– y las particularidades de la secundaria donde se realizó el estudio. Estos elementos permiten dimensionar y reconocer las condiciones de producción de las representaciones sociales sobre la Reforma 2013, ya que la construcción de éstas se cimienta en

aspectos histórico-sociales del mundo del actor. Para indagar sobre el contenido de las representaciones sociales se intentó establecer una conexión entre las categorías de análisis, la teoría y las condiciones de producción de las mismas. Con esta vinculación se procedió a la redacción de los resultados.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO Y SUS MAESTROS: BREVES NOTAS

Para conocer y comprender cómo es representada la Reforma 2013 por los docentes de secundaria se necesita entender el origen y recorrido accidentado que ha tenido este nivel, con funciones distintas a lo largo de su historia, lo cual se ha visto reflejado en su organización escolar, en su plan de estudios, y en la manera en que se forman y contratan a sus maestros. Desde sus inicios, la educación secundaria en México ha sido tironeada por una tensión peculiar, concerniente a su propósito principal: o se considera que su fin es capacitar a los ciudadanos para el trabajo –de ahí la importancia otorgada a la enseñanza de oficios prácticos que se imparte en los talleres, como electrónica, corte y confección o dibujo técnico–, o bien se estima que es un nivel meramente formativo, que se prepara a los alumnos para la educación media superior (Sandoval, 2007). Por lo tanto, ya sea que se privilegie una u otra de las posiciones mencionadas, este nivel siempre ha sufrido numerosas modificaciones y cambios disruptivos en su administración y en su plan de estudios.

Si se analiza con detenimiento el recorrido histórico de este nivel saltan a la vista sus constantes fluctuaciones (Sandoval, 2007). La secundaria se creó oficialmente en 1925, como un nivel posterior a la primaria y con la intención clara de formar a los alumnos para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria. En la década de los treinta del siglo pasado se concibió para formar ciudadanos que se incorporaran a la parte productiva de la sociedad, acorde a la industrialización incipiente del país. A partir de 1940 la secundaria adquirió el matiz de impartir educación especializada para adolescentes. En la década de los cincuenta se consideró que tenía la función de incremen-

tar la cultura nacional y acercarla a las clases populares. Durante los años sesenta se entendió como parte de la educación media básica, con lo cual se le vinculó estrechamente al bachillerato; además, se incrementó el número de horas de las asignaturas tecnológicas con el objetivo de que los alumnos se familiarizaran con la formación para el trabajo. Durante las décadas de los ochenta y los noventa se pensó que la educación secundaria tenía que tener una estrecha relación con la primaria, pero este propósito no se concretó del todo. Sólo a principios de la década de los noventa las autoridades decidieron que formara parte de la educación básica. A principios del siglo XXI se fortaleció la idea de la secundaria como una continuación de la primaria, al punto que al momento de escribir estas líneas se concibe como parte de la educación básica (Sandoval, 2007).

Esta particular historia, más que dar especificidad a la secundaria, ha generado incertidumbre en cuanto a sus propósitos, dado que cada proyecto educativo del siglo XX modificó su función. Para Sandoval (2007: 63) “la identidad de la secundaria se debate todavía hoy en día entre ser un nivel básico o uno que proporciona conocimientos, tanto para continuación de estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo”.

Ahora bien, la secundaria se ofrece en cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores (Ruiz, 2012). La secundaria general se caracteriza por dar profundidad y continuidad a los contenidos vistos en la educación primaria. La secundaria técnica, instaurada en 1958, además de tener el propósito de la secundaria general ofrece una formación tecnológica. La telesecundaria, de 1968, es un sistema cuya formación se proporciona principalmente por televisión para llegar, sobre todo, a las poblaciones rurales que no cuentan con la infraestructura adecuada. La secundaria para trabajadores, fundada en 1940, está dirigida a los estudiantes de más de 15 años de edad que no pudieron ingresar a este nivel o, si lo hicieron, que no concluyeron.

En sus orígenes la educación secundaria carecía de obligatoriedad, a diferencia de la primaria, a pesar de que tenía la encomienda de ofrecer formación para las clases populares, por lo que no todos los ciudadanos pudieron acceder a ella. Paulatinamente, su oferta

educativa se amplió y de hecho se masificó en 2007. Después de casi ochenta años, en 1993 la secundaria se convirtió en un nivel de estudios obligatorio.

De acuerdo con cifras oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) del ciclo escolar 2013-2014, la secundaria atendía a 6 571 858 alumnos con 400 923 de docentes en 37 974 escuelas (presenciales y telesecundarias). La educación secundaria tiene problemas importantes en relación con la atención de la matrícula, el abandono escolar y al índice de reprobación. Asimismo, es un nivel poco estudiado por los investigadores educativos, razón por la cual se desconocen muchos de los problemas que la aquejan (Ducoing, 2007).

Igualmente, el personal docente de la secundaria posee rasgos distintivos –en lo que se refiere a su formación, contratación, ingreso y práctica–, que difieren de los de los maestros de preescolar y primaria, aunque la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) contempla que todos los maestros de educación básica gozan de igualdad de condiciones. Para los fines de este artículo es preciso tener esto en cuenta ya que la Reforma 2013 estipula modificaciones importantes para la contratación, la continuidad y el cambio de puesto de estos docentes.

La formación de los maestros de secundaria inició cabalmente en 1924, a cargo de la Universidad Nacional de México (UNM). Debido a una ruptura entre esta institución y la SEP, esta última comenzó a ofrecer la formación de los maestros de secundaria. Para 1934 la formación que proporcionaba la UNM desapareció. En 1942 se creó la Escuela Normal Superior (ENS) encargada de formar docentes para este nivel. Para ingresar era necesario que los aspirantes contaran con la carrera de maestro de primaria. En esta escuela se ofrecía la formación docente en disciplinas de las asignaturas de secundaria y la didáctica pertinente a éstas. Es importante mencionar que, ya desde los inicios del nivel, para ingresar como docente de secundaria, era suficiente contar con una formación de educación superior en cualquier licenciatura que fuera afín a las asignaturas del plan de estudios. A partir de 1984 se realizó una modificación que elevó a rango de licenciatura la educación normal de preescolar, primaria y educación física, lo que implicó que los futuros maestros tendrían

que cursar educación media superior y después la normal. Esto ocasionó que la formación de maestro de secundaria perdiera su atractivo, ya que necesitaba más años de estudio. Con el tiempo el requisito de contar con una formación de maestro de primaria para ingresar a la ENS desapareció. Hoy día la formación de docentes de secundaria se continúa ofreciendo en la Normal Superior; sin embargo, un porcentaje importante de los maestros de secundaria en ejercicio (60 por ciento) no tiene formación pedagógica (Santibáñez, 2007).

La contratación es una de las grandes diferencias de los maestros de secundaria con respecto de los de primaria y preescolar. Mientras que estos últimos son contratados por jornada laboral (de cuatro horas y media o seis horas), los maestros de secundaria son contratados por horas (que pueden ser desde cuatro hasta 42 horas), lo que conlleva a que muchos maestros trabajen en dos o más escuelas. Pues como señala Santibáñez (2007) más de un tercio de los docentes trabaja en más de una escuela para tener un salario aceptable. Así, el maestro de secundaria carece de un tiempo completo de contratación y además tiene fragmentada su actividad docente en diferentes espacios escolares, lo que puede ser desgastante.

Uno de los beneficios que otorgaba estudiar en la ENS era contar con “seguridad de obtener una plaza vitalicia al terminar los estudios [que de acuerdo con la época variaba en la cantidad de horas: en los años sesenta era de 12, a mediados de los setenta de 17 y a finales de la misma década llegaba a las 19 horas]” (Sandoval, 2007: 141). Esta condición continuó para los egresados de la ENS hasta 2011 y, a partir de entonces, todos los aspirantes independientemente de los estudios cursados deben presentar un examen de ingreso para la asignación de horas clase.

De acuerdo con Toriz (2013), desde los años noventa la contratación de maestros de secundaria se volvió más precaria, ya que al perderse el grado de catedrático disminuyó el salario. Además, la contratación de profesores por 42 horas y la asignación de horas con pago para la preparación de clases tendieron a reducirse considerablemente.

Desde fuera se piensa que un maestro de secundaria sólo dedica su tiempo a impartir las clases por el número de horas que fue contratado. Sin embargo, el docente de este nivel debe cumplir con otras

actividades que le demanda la escuela, generalmente desarrolladas en su tiempo libre. Entre las actividades más destacadas están la tutoría de un grupo al cual le da seguimiento (calificaciones, entrega de boletas, juntas con padres de familia), comisiones de la tienda de cooperativa, organización de festivales culturales, preparación de los diversos concursos (olimpiada de conocimiento, canto del himno nacional), por mencionar algunos. Además, para trabajar con cada uno de sus grupos necesita tiempo extraordinario para preparar clase, revisar tareas, diseñar exámenes parciales, finales, de recuperación y extraordinarios. En promedio, un grupo de secundaria está constituido por entre 40 y 50 alumnos. Para realizar adecuadamente sus funciones, de acuerdo con Quiroz (1992: 92):

para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad para sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa [...] atender a padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico, ya en la noche preparar lecciones del día siguiente.

Como ya se señaló, muchos maestros de este nivel, los egresados de instituciones de educación superior, no cuentan con los conocimientos pedagógicos para impartir su clase y para trabajar cara a cara con los alumnos. En consecuencia, estos maestros aprenden el oficio sobre la marcha. En resumen, un maestro de secundaria se distingue de los maestros de primaria y de preescolar por múltiples razones, principalmente su tipo de contratación (por horas) y su formación. Con estas particularidades para los maestros de secundaria la Reforma 2013 adquiere un matiz distinto al de los otros maestros de educación básica.

CONTEXTO Y ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes del análisis del material empírico es necesario situar el contexto de la investigación, ya que permite dimensionar los testimonios de los docentes entrevistados. A pesar de que la reforma fue aprobada en septiembre de 2013, a los maestros de secundaria, en el momento

de la realización de las entrevistas, no les había llegado información oficial precisa y detallada sobre la misma de parte de la SEP. De hecho, en ese momento todavía no se definía claramente la evaluación de continuidad en el servicio para los docentes o el nuevo programa de estímulos económicos.

La secundaria donde se realizó el trabajo de campo cuenta con una antigüedad de 58 años. Es de modalidad general, se fundó al mismo tiempo que la colonia en donde se ubica, por lo que han asistido a ella varias generaciones de las mismas familias del barrio (abuelos, padres, nietos). Según información proporcionada por la directora y subdirectora del plantel, esta secundaria tiene un reconocimiento entre la comunidad y en la zona escolar a la que pertenece, es considerada como “una buena secundaria” que no presenta problemas graves como deserción, reprobación o violencia entre estudiantes. Físicamente la escuela se compone de un edificio de cinco pisos, con salones donde se imparten asignaturas, talleres, laboratorios de ciencias, biblioteca, auditorio, sala de maestros y oficinas administrativas. Existe otro edificio anexo donde se concentran los talleres de carpintería y electricidad. La escuela tiene un patio de considerables dimensiones y un estacionamiento para los maestros. Se conforma por 95 docentes, la mayoría de los cuales tiene contratada 19 horas y hay poca movilidad de personal.

Se entrevistaron a ocho docentes, tres mujeres y cinco hombres. Cuatro son egresados de la ENS, uno de la Escuela Superior de Educación Física, otro de la Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial y dos del Instituto Politécnico Nacional. Además, dos maestros, los más jóvenes, tienen estudios de maestría. Tres maestros cuentan con 41 horas (dos con plaza y uno con interinato), un maestro tiene 30 horas (interinato), uno 24 horas (plaza), otro 22 horas (plaza) y dos maestros 19 horas (uno con plaza y otro interinato). Cinco maestros tenían sus horas con plaza (hasta el momento pues esto se va a modificar con la Reforma 2013) y tres tienen que renovar cada seis meses sus contratos porque su contratación es temporal (véase cuadro 1). Con respecto a la antigüedad en el magisterio, un maestro tenía 49 años de servicio, tres entre 24 y 27 años, dos 18 años, uno diez años y otro siete años. Se

puede observar que la mayoría de los entrevistados cuenta con una trayectoria docente larga. Ahora bien, de los docentes entrevistados cuatro maestros eran de asignatura, un maestro de educación física, uno de taller y dos fungían como maestros de apoyo de nuevas tecnologías. Sólo un profesor se encontraba en el programa de estímulos económicos de Carrera magisterial. Una cuestión importante de señalar es que de los ocho entrevistados, cinco indicaron que ingresaron a la docencia por gusto e interés profesional, desde temprana edad eligieron la carrera y hasta la fecha se sienten motivados por su labor. Tres maestros afirmaron que llegaron a la docencia porque se les presentó como una oportunidad de trabajo, se sienten satisfechos con su trabajo, pero la docencia no fue su primera opción.

CUADRO 1

Docentes entrevistados, escuela secundaria diurna

Clave	Formación	Horas	Antigüedad en magisterio (años)	Antigüedad en secundaria (años)	Tipo de contratación*
Maestro 1	-Normal Básica -Normal Superior	41	24	18	Plaza
Maestro 2	-Normal Superior -Maestría	19	7	5	Interinato
Maestro 3	-Escuela de Educación Física -Licenciatura en Derecho	42	18	7	Plaza
Maestro 4	-Estudios de arquitectura -Estudios Normal Superior -Estudios administración educativa	30	24	24	Interinato
Maestro 5	-Estudios de arquitectura	42	18	18	Interinato
Maestro 6	-Normal Superior -Maestría	19	10	10	Plaza
Maestro 7	-Normal Básica -Normal Superior	22	49	38	Plaza
Maestro 8	-Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial	24	27	27	Plaza

* Es importante aclarar que los entrevistados solamente señalaron si su contratación era permanente o temporal. Sin embargo, en la escuela secundaria existen diferentes tipos de contratación, ya que cada docente puede tener un número determinado de horas de las cuales algunas son definitivas y otras por interinato.

Antes de abordar al análisis de las representaciones sociales sobre la Reforma 2013 es fundamental apuntar que durante el desarrollo de las entrevistas se encontró un clima de inconformidad, dado que los docentes percibían que los medios de comunicación masiva asignaban una imagen negativa a su profesión. Esto puede ser producto de que anteriormente ser maestro de secundaria implicaba contar con el nivel de catedrático y, por añadidura, disfrutaban de un reconocimiento social y salarial considerable. Desde las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado comenzó un declive del profesor de secundaria (Toriz, 2013), como resultado de la disminución de sueldos y la pérdida de la categoría de catedrático. Sin duda esto ha hecho mella en los maestros de secundaria, sobre todo en quienes ingresaron en una época cuando gozaban de mejores condiciones laborales. Hoy los docentes aprecian que la sociedad y los medios de comunicación masiva les asignan un papel muy distinto:

Nos están quitando lo que había hace veinte o treinta años, el poder de un maestro [...], la imagen del maestro. O sea, ya ahorita ¡Ya no hay imagen del maestro! ¡Antes había respeto! (Maestro 2)

Ahora el decir se es maestro, ¡me tiene que dar pena! [...], porque los medios de comunicación se han dado a la tarea de destruir esa imagen ¡Sí! Y ante la sociedad [...]. Antes sí existía ese respeto. (Maestro 4)

Los maestros externaron que su imagen ante la sociedad está devaluada. En los dos testimonios se hace referencia a la pérdida del respeto a su profesión, que implica el deterioro del docente como una figura de autoridad, encargado de la formación de las futuras generaciones. La idea del maestro de secundaria como un profesional de la educación era una fortaleza de su trabajo, ya que le permitía interactuar con sus alumnos y padres de familia, lo que está desapareciendo. Para ellos, tal parece que los responsables del despojo de una imagen positiva del maestro son los medios de comunicación masiva.

Loret de Mola hace cada comentario fuera de lugar que, en cuestión educativa, ¡me saca de onda! ¿Por qué nos echan la culpa si esto es so-

cial?, obviamente, como ven que hay un descontrol social, a alguien hay que echarle la culpa ¿no? ¡Pues fuimos el mejor blanco! (Maestra 1)

¡Se culpabiliza al maestro!, de que no quiere prepararse, de que no quiere hacer los exámenes. (Maestro 4)

Los entrevistados reconocen que en los medios de comunicación masiva se difunde la idea de que los maestros son responsables del descontrol social existente, esto como consecuencia de su falta de preparación, ya que se niegan a presentar exámenes. Los entrevistados consideran que se han convertido en el chivo expiatorio de lo que sucede en educación básica. A estos actores les llega la reforma en un momento en donde consideran que han perdido la imagen de respeto ante la sociedad. En este contexto de desasosiego y con estas condiciones de los maestros se teje la representación social de la Reforma 2013.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA REFORMA 2013: EL MIEDO A LA PÉRDIDA DEL TRABAJO

Generalmente, en las conversaciones cotidianas y en los medios de comunicación masiva, la frase *reforma educativa* se asocia con cambios, mejoras y avances. Sin embargo, para los actores protagonistas (docentes, directores) una reforma educativa puede estar relacionada con el deterioro o el empobrecimiento de sus condiciones laborales o salariales. Por ende, cuando estas reformas educativas se llevan a la práctica generan procesos de hibridación, reinterpretación y adaptación (Viñao, 2006); en este estudio los docentes articularon los aspectos que conocen de la Reforma 2013 (examen de oposición) con elementos de reformas o programas pasados.

La representación social que los docentes de secundaria construyeron sobre la Reforma 2013 tiene como elemento principal el examen de oposición para su continuidad, ingreso y cambio. Consideraron que el examen es un instrumento para despojarlos de su puesto de trabajo y evidenciar sus debilidades profesionales. Así, la representación social de la Reforma 2013 se condensa en el miedo

a la pérdida del empleo, lo que permite develar que los docentes identifican a la evaluación como un pretexto para perseguirlos, exhibirlos y despedirlos, donde se deja de fuera su función primaria: los conocimientos pedagógico-didácticos de su profesión. La reforma está oficializada y aprobada jurídicamente, ante lo cual no se puede hacer nada. A pesar de esto, los docentes concatenan sus experiencias de anteriores reformas con la reforma actual para transitar lo mejor posible frente a los cambios sustanciales que se les presentan.

Para presentar el contenido de la representación social de los maestros sobre la Reforma 2013, los resultados se organizan con base en los procesos de objetivación y anclaje de la teoría que desarrolló Moscovici. A través de estos se puede analizar el contenido de la representación y cómo el objeto de representación se integra al sentido común.

La objetivación: la materialización de la Reforma 2013

Con respecto a la objetivación Jodelet señala que este proceso consiste en concretar e “intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, [el actor] le da una textura material a las ideas, hace corresponder las palabras con las cosas, da cuerpo a los esquemas conceptuales” (Jodelet, 1986: 484). Es decir, el objeto de representación es traducido por los actores en elementos concretos y familiares para ellos, con el fin de hacer cercano dicho objeto. En el momento de la realización de las entrevistas había pasado más de un año desde la emisión del decreto de la Reforma 2013. No obstante, como se ha señalado, los maestros carecían de información oficial de primera mano sobre sus especificidades. Este es un punto relevante puesto que el ambiente para los docentes de la secundaria era de desconocimiento e incertidumbre. Para los entrevistados la reforma es poco precisa y muy compleja, se mezcla con sus condiciones actuales de contratación (en la secundaria donde se realizó el trabajo de campo desde 2011 solamente se contrata a los profesores por interinato: no se otorgan plazas),

con los despidos (en el 2013 las figuras de jefes de enseñanza por asignatura desaparecieron y se despidió a estos maestros) y sus condiciones de trabajo. Para profundizar en esta idea, se procederá al análisis de la objetivación a partir de sus tres fases que son *la selección y descontextualización, la formación del núcleo figurativo y la naturalización*.

Selección y descontextualización

Esta fase consiste en la elección de la información disponible (generalmente en los medios de comunicación y en conversaciones cotidianas) que realizan los actores sobre el objeto de representación. Concretamente éstos recuperan determinados aspectos o elementos del corpus de informaciones disponibles sobre la Reforma 2013 (conversaciones cotidianas, notas periodísticas, reportajes televisivos, por mencionar algunos) y se apropian de ellos. Para indagar sobre esta fase, en la entrevista se preguntó a los maestros en qué consistía la Reforma 2013. Se encontró que seleccionaron como elemento principal el *examen de oposición*:

Me comentan que es una reforma laboral, no es una reforma educativa. En el aspecto educativo que se menciona para nosotros, obviamente [es] lo del *examen de oposición*. (Maestro 1)

En la UPN [Universidad Pedagógica Nacional] llevamos una materia que se llama Legislación, entonces estuvimos checando cuál era la forma ahora de cómo va a ser la contratación, de cómo se va a hacer *el examen de oposición*. (Maestro 4)

Entiendo que ahora con la reforma solamente puedes acceder a un cambio o a una promoción por *examen de oposición*. (Maestro 8)

La Reforma 2013 conlleva cambios sustanciales para el ingreso y promoción dentro del magisterio, por lo cual en la Ley General del Servicio Profesional Docente se marca la normatividad de operación y en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación, la del organismo encargado de dar seguimiento a los procesos de evaluación al personal docente. Entre los establecidos por estas dos leyes y la reforma hay muchos cambios y nuevos procedimientos, para los docentes entrevistados el elemento nodal es que el ingreso a la docencia y, sobre todo el cambio de puesto, tendrá lugar mediante un concurso de oposición. Los docentes dejaron en claro que este concurso, para ellos, tiene un alto grado de implicación, ya que la mayor parte de su discurso se enuncia con el pronombre *nosotros*.

Además, se identificó que los docentes eligen determinados términos sobre la Reforma 2013: no hablan de concurso de oposición sino de examen de oposición que en el medio educativo tiene una carga simbólica muy fuerte. Hasta 2011, los docentes que egresaban de la ENS se les asignaba una plaza en propiedad de 19 horas. Posteriormente, si deseaban obtener más horas podían solicitar a la dirección del plantel o bien al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la ampliación de horas, las cuales se daban en interinato (de forma temporal o indefinida). Esta ampliación se proporcionaba en interinatos de tres horas. Ahora bien, si los docentes deseaban contar con más horas de manera definitiva era necesario que acudieran a la Subdirección de Escalafón, instancia encargada de la promoción vertical y horizontalmente de los puestos en el magisterio. Esta subdirección consideraba, mediante un puntaje, diversos criterios como conocimientos (cursos, maestrías, diplomados), aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad, entre otros para otorgar tres horas hasta alcanzar 42 horas. Por eso los maestros entrevistados no hablan de concurso, ya que para ellos esto hace referencia al procedimiento administrativo que realizaba la Subdirección de Escalafón donde se consideraba su trayectoria de formación y capacitación: no se aplicaban exámenes para otorgar horas. Para ellos concurso de oposición se traduce en examen, que es algo nuevo y adquiere un peso relevante. Así, se evidencia que los actores fragmentan el discurso oficial de la reforma y recuperan sólo el término de examen de oposición.

Para conocer los argumentos con los que los docentes validaban su información con respecto a la reforma se les preguntó si conocían los motivos por los cuales se originó la Reforma 2013:

Lo que trata el gobierno es *disminuir la cuestión del presupuesto*, o sea, así como que van a ir retirando los maestros de más tiempo, que ya no tienen la preparación. (Maestro 4)

Deduzco que la intención es *reducir la plantilla*, para, también, reducir el gasto. Porque sale muy caro mantener a tantos maestros. (Maestro 6)

Se va a *reducir la plantilla* del personal, porque dicen que es exagerada. (Maestro 7)

Para los docentes las razones por las que surge esta reforma son de carácter presupuestal más que de corte pedagógico. Con estos testimonios se corrobora que los entrevistados consideran que la Reforma 2013 tiene la intención de “adelgazar” la planta docente de la educación pública mediante el examen de oposición. Reconocen que a futuro esta reducción de personal afectará de manera directa a los docentes que cuentan con mayor antigüedad. Sin duda, en estos testimonios se devela lo que encierra para los entrevistados la Reforma 2013: el recorte de personal docente, la pérdida del puesto de trabajo.

Formación del núcleo figurativo

En esta fase los elementos de la información, que previamente han sido seleccionados, se estructuran en una imagen del objeto representado que es sencilla de comprender para los actores implicados. De acuerdo con Jodelet (1986: 486) el núcleo figurativo se compone de “nociones clave que configuran las dimensiones existenciales”. Esto da como resultado la transformación de los elementos de la representación en algo conocido por los actores y con un significado. Así, el objeto de representación retoma un nuevo valor.

Para identificar el núcleo figurativo se realizó una pregunta de evocación a los docentes: “Cuando le mencionan Reforma 2013, ¿qué imagen le viene a la mente?” Con este tipo de preguntas el actor expresa mediante elementos que le son cercanos el significado que adquiere el objeto de representación (Gutiérrez, 2007). Los do-

centes enunciaron dos tipos de frases en las cuales se concentra su representación social de la Reforma 2013: frases relacionadas con la emoción que les desencadena esta reforma y frases de tipo evaluativo. Sobre las primeras los siguientes fragmentos son ilustrativos:

¡Miedo!, es la palabra *miedo*. Porque no saben qué va a pasar. Son muchos mitos, son muchas cosas que escuchamos en radio, en televisión. Los mismos compañeros dicen “¡No, es que ya me quitaron mi clave!, ¡Me la cambiaron a interinato!, ¡Después de 20 años me la quitan!, ¡Tengo que estar metiendo las prórrogas cada año!” Maestros que tenían base, o sea, el miedo de qué va a pasar mañana. (Maestro 1)

Temor a que seamos [...] desplazados o a que seamos [...] removidos de las funciones. (Maestro 4)

Pues con algo muy feo. Nos quitaron muchos lugares que nos costó trabajo obtener, que a mi corta edad los pude tener, pero fue por estudios y fue por superación personal, ahora sí me toca empezar de cero bueno, lo podemos volver a hacer. Pero es terrible ¿no? Quizás a futuro sea algo bueno. ¡Pudiera ser! Pero de momento no trae nada agradable. (Maestro 3)

Se encontró que para los docentes la Reforma 2013 ocasiona miedo, es decir, una sensación desagradable ante un peligro (Lara, 2002) que ocasionará la pérdida de estabilidad laboral. Para Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012: 39) “los acontecimientos son conmovedores o emotivos cuando sus consecuencias afectan los intereses, las normas y los valores del experimentador (potencial)”. El miedo que expresan los docentes se desencadena porque para ellos la Reforma 2013 representa la posibilidad de perder su empleo. Así, afecta directamente sus intereses, ya que a lo largo de los años obtuvieron horas de clase definitivas o temporales y hoy consideran que corren el riesgo de perderlas. En efecto, la institución de la escuela secundaria está mutando, en cuanto a las condiciones de trabajo y actualmente la contratación de maestros es temporal, porque los entrevistados experimentan tal miedo. Una maestra señala:

¡Miedo y nervios! A ver, miedo, ¿por qué? Bueno, primero, porque ya tengo 24 años de docencia y se supone que ya me faltan poquitos para jubilarme ¿sí?, y otra porque ¿Cómo? Y, yo voy a reprobar un examen, por Dios. ¡Eso me aterra, o sea eso me aterra! (Maestra 1)

En el anterior testimonio se perciben con mayor claridad las causas que provocan el miedo en los maestros. Por un lado, existe el temor a que los maestros, en especial quienes tienen una antigüedad considerable en la educación secundaria, al no pasar el examen de oposición sean despedidos y no puedan obtener los beneficios de su retiro (compensación económica y pensión). Por otro lado, hay miedo con respecto a que los conocimientos que poseen como profesionales de la educación no sean los requeridos, puesto que los saberes del docente se están poniendo en duda. Así, se observa que para los docentes la reforma pone en sospecha su experiencia y conocimientos.

Con respecto a los enunciados de carácter evaluativo, se entiende que son aquellos donde el actor expresa una postura ante el objeto de representación (Gutiérrez, Arbesú y Piña, 2012).

Si no lo pasas, no hay trabajo. (Maestro 2)

La imagen de despidos. (Maestro 5)

Suena a cacería de brujas. (Maestro 7)

Con un filtro. Sí, definitivamente con un filtro y un control. (Maestro 8)

En estos enunciados los entrevistados califican, clasifican o bien le dan un atributo a la Reforma 2013. En este sentido indican que ésta, a través del examen, es una vía para seleccionar a los docentes que ingresan a la educación secundaria. También, y con una mayor dureza, asumen que el examen de oposición es la herramienta por la cual se pretende prescindir de ellos, de ahí que consideren que si no lo aprueban se les quitará su puesto como docentes. Por lo que la reforma adquiere el valor de herramienta de persecución de los maestros. Esto se puede ubicar con los términos *cacería de brujas*, *control* y *despidos*.

La frase *cacería de brujas* hace referencia a la “persecución desatada contra un grupo de personas, generalmente por motivos ideológicos y sin que haya pruebas reales en contra” (Lara, 2002: 196).

Para los maestros la Reforma 2013 amenaza su puesto de trabajo. Por ello los entrevistados indican que hay temor a que se prescindiera de ellos, que se les transfiera a realizar otro tipo de funciones o bien que se les destituya de su puesto. La Reforma 2013 es vista como un medio para realizar recorte de personal. Probablemente por ello los docentes consideran que la información más relevante es que con el examen de oposición se pretende eliminar a los maestros de su puesto. Es decir, la plaza o el interinato ya no son definitivos.

Naturalización

En esta fase a juicio de Jodelet (1986: 483) “Las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto”. Así, el núcleo figurativo primero es una construcción social que se elabora con la información seleccionada por el actor y que se transforma en un elemento más de su realidad social. Este examen de oposición, para los maestros entrevistados tiene un propósito:

Se va a eliminar a muchos compañeros, con los exámenes. ¡Sí! Es todo lo que se va a hacer [...], ya los cargos los van a hacer por oposición y van a ir recortando al personal. (Maestro 7)

Nos están diciendo que te van a quitar tu plaza o que te van a hacer un examen. (Maestro 3)

Las plazas se van a dar por concurso y ya estando dentro se van a hacer tres evaluaciones y a la tercera –dicen, que todavía no hay algo así como escrito, firmado y sellado– que si a la tercera no pasa uno el examen, pues así como que... ¡Gracias por participar! (Maestro 2)

Tanto en el decreto de reforma y en la Ley General del Servicio Profesional Docente se indica que los concursos de oposición y las evaluaciones para la permanencia en el magisterio serán con el

propósito de contar con los mejores docentes. Con todo, las frases que destacan en los fragmentos anteriores son *eliminación de compañeros, quitar la plaza y gracias por participar*, las cuales aluden a la desaparición de la propiedad de las plazas. Llama la atención que según los entrevistados esta reforma quiere apartar a los docentes del magisterio. Como se ha mencionado, uno de los elementos que constituyen esta representación social es que la Reforma 2013 se ha convertido en un argumento para despedir a los docentes. Esto es de gran trascendencia puesto que el trabajo es una parte inherente al ser humano, que le proporciona estabilidad social, emocional y, sobre todo, sustento económico. Generalmente los docentes, en este caso de secundaria, son responsables de la manutención de una familia, así que el fantasma de la pérdida del empleo es algo muy fuerte, porque afecta otros aspectos esenciales e inmediatos de su vida personal.

El anclaje: haciendo familiar la Reforma 2013

Ahora bien, con respecto al proceso de anclaje, éste posibilita comprender qué tan incorporada se encuentra la representación social en los actores. En palabras de Ibáñez (2001: 188) “el anclaje es el mecanismo que afronta las innovaciones o la toma de contacto con objetos que nos son familiares. Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social”. Así, el anclaje lleva a que el núcleo figurativo del objeto se integre como una vía de interpretación de la realidad. Se puede señalar que la Reforma 2013 es un objeto de representación reciente, y que posiblemente no esté desarrollado del todo el proceso de anclaje. Empero, en el análisis de las entrevistas se encontró un proceso de anclaje el cual se puede deber a las continuas reformas educativas (administrativas y curriculares) que se han implementado en la educación secundaria y su relación con el personal docente, sus estímulos económicos y contratación. El anclaje comprende tres etapas: *asignación de sentido, el enraizamiento e instrumentalización del saber*. A continuación presentamos estas etapas.

El anclaje como asignación de sentido

El grupo que elabora la representación social, en este estudio los docentes de secundaria, imprime significados alrededor del objeto de representación que son característicos del grupo mismo. Jodelet (1986: 487) apunta que “el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación”. Como se observó en el proceso de objetivación, en las entrevistas a los docentes se identificaron informaciones y significados que asignan a la Reforma 2013: *examen de oposición, instrumento para realizar recortes, miedo al examen, filtro y control*. Los docentes asociaron estas frases o términos, que tienen alta carga significativa, con elementos característicos de su gremio. Tanto la evaluación como el examen son dos aspectos que forman parte del universo de significados del trabajo docente, ya que derivan del proceso de aprendizaje y de la institución educativa, es decir, de las acciones cotidianas que los maestros desarrollan en la escuela secundaria. En el análisis de las entrevistas se encontró que los maestros recuperan de su lenguaje especializado términos que se imbrican con la Reforma 2013. Los siguientes fragmentos son ilustrativos:

¡Evaluar! No es malo. El hecho de que ya haya un órgano que te evalúe, ¡no es malo! El problema es qué medidas se van a tomar en cuanto a los resultados de esa evaluación. (Maestra 6)

No es malo evaluar. Yo creo que es necesario, el problema es cómo se manejan los resultados [...] ¡Te exhiben! (Maestro 3)

En el campo de la educación, y particularmente en el de la docencia, la evaluación es considerada como un medio que arroja información con respecto a lo que sucede en el proceso educativo (el aprendizaje del alumno, la enseñanza del maestro, la pertinencia del método pedagógico, por nombrar algunos). En este sentido Díaz-Barriga (2009: 149) apunta que “se puede considerar a la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando”.

En el universo de los docentes la evaluación tiene la finalidad de mejorar el aprendizaje del alumno, puesto que con ella se pueden detectar las fallas que tiene el maestro en el proceso de enseñanza, en su planeación, en sus actividades didácticas y se tomarán las decisiones pertinentes para corregirlas. En los anteriores fragmentos, y en concordancia con los saberes profesionales del gremio docente, se detecta que los entrevistados consideran la evaluación como un elemento necesario e indispensable que puede permitir el perfeccionamiento de la práctica docente. No obstante, en la Reforma 2013 los maestros identifican dos elementos: el primero que la evaluación se transforma en un instrumento para exponer las debilidades que presenten en su práctica; el segundo, que la evaluación a los docentes puede carecer de su fin principal: mejorar. Esto se puede observar en los siguientes testimonios:

En realidad no se está evaluando el aspecto pedagógico en cuanto a la didáctica. Creo que también eso es muy importante. (Maestro 6)

Creo que hay otros modos de evaluar al maestro: el funcionamiento, la capacidad, el desenvolvimiento. (Maestro 7)

Los entrevistados reconocen que para ellos la evaluación tiene una connotación de orden pedagógico-didáctico, que permite indagar cómo se desarrolla su práctica en el aula. Hasta el momento de escribir este artículo la normatividad de la Reforma 2013 señala que existirán concursos de oposición para el ingreso al magisterio y evaluación del desempeño docente (Congreso de la Unión, 2013), no se indica si estos procesos de evaluación se darán sólo con la aplicación de un examen. Sin embargo, a causa de las experiencias previas de los entrevistados en dichos procesos –por ejemplo la Evaluación Nacional para Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) o la Evaluación Universal– temen que la evaluación propuesta en la Reforma 2013 será parecida, los siguientes fragmentos permiten profundizar en esta idea:

Son exámenes que realmente tienden a evaluar hacia abajo. ¿No?, o sea, no es para ver qué tanto sabes ¡Son exámenes tendenciosos! Hasta dónde quieren que reprobemos o pasemos. (Maestro 5)

Si al maestro se le sigue evaluando por medio de exámenes, ¿no va a tener un resultado positivo la educación! Si al maestro se le evalúa con la práctica, puede ser otro su factor. (Maestro 7)

En principio los exámenes practicados a los maestros han estado revestidos de un halo de poca objetividad. Es decir, para los entrevistados estos exámenes han sido diseñados para que no los aprueben. Esta idea, probablemente, puede derivar de los primeros concursos de ingreso a la docencia que se realizaron durante 2008; Flores y Mendoza (2012: 165) apuntan que “una de las cuestiones más graves sobre el diseño de los concursos de oposición es que la coalición mayoritaria [gobierno federal y el SNTE] omitió establecer un nivel mínimo de conocimientos para ingresar al servicio docente”, con lo cual el punto de corte de aprobación del examen para el ingreso fue el aspirante que obtuvo más puntos, no necesariamente el que lo aprobó. Para los entrevistados las normas de diseño y calificación del examen no son claras.

Así, los entrevistados reconocen que la práctica docente es muy amplia y compleja, ya que además de dominar los contenidos del programa o la normatividad (aspectos que mide el examen), también desarrollan actividades de orden cultural, social y pedagógico que difícilmente pueden ser evaluadas en un examen de opción múltiple. Los maestros encuentran que el examen es un instrumento muy limitado, que ignora la complejidad y riqueza de su actividad. El examen para el docente adquiere una valoración poco positiva que no aporta al mejoramiento de la educación que se ofrece en la secundaria.

Enraizamiento

En esta fase el objeto de representación (información y núcleo) se modifica en un instrumento que permite explicar la realidad social, para lo cual el objeto de representación social se vincula con algo que ya se había hecho o pensado. Para Jodelet (1986: 491-492) “comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El

sistema de representación aporta los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y lo explicará de una forma familiar”. A continuación se presentan dos fragmentos que permiten conocer el enraizamiento que tiene la Reforma 2013:

Lo podemos conseguir: el que tiene, el que quiere y el que tenga los contactos, puede conseguir el examen. Así pasó en Carrera [magisterial] también. (Maestro 6)

Mis maestros consiguen el examen de Carrera desde hace años. Ponen ejercicios y se dedican a estudiar el examen ¡Eso es de años atrás y se ha dado, sí! O sea, es corrupción. ¡Ya desconfía uno de todos! ¿Quién va a elaborar? ¿Quién va a evaluar? ¿Con qué honestidad vamos a creer si estamos siendo evaluados bien? (Maestro 7)

El concurso de oposición se articula con elementos o acciones pasadas que los docentes conocen y dominan, como Carrera magisterial, un programa que surgió con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), para profesionalizar al magisterio y mejorar el salario docente mediante la promoción horizontal. Carrera magisterial ha dado estímulos económicos a los maestros, a partir de la revisión del desempeño de la función docente, el número de cursos que tomaba el maestro durante el año, la práctica docente (que es la evaluación proporcionada por el director) y la presentación de un examen de conocimiento. Santibáñez y Martínez (2010) sugieren que el examen practicado a los maestros dentro del programa presentaba debilidades en los reactivos, además de la existencia de poca información respecto de cómo la calificación del examen se transformaba en puntos para el programa, lo que ha dado lugar a suspicacias. Según Latapí (2004), este programa mejoró los ingresos de algunos docentes pero no hay evidencias de que haya fortalecido la práctica docente ni la calidad de la educación básica.

Es necesario enfatizar que de los ocho maestros entrevistados sólo uno pertenecía a Carrera magisterial debido a que, según sus testimonios, muchos no tienen derecho a participar en el programa porque están contratados por interinato, no cuentan con una plaza

de 19 horas o bien porque consideran que es un sistema cerrado que solamente favorece a unos cuantos. Para los entrevistados, Carrera magisterial carece de credibilidad, porque observan que quienes tienen este estímulo no necesariamente cumplen con su trabajo docente. Un aspecto al que hacen referencia los entrevistados es a la corrupción que opera en este programa. Por ejemplo, el 2 de junio de 2014 apareció la noticia de que en el estado de Guerrero habían sido robados exámenes de Carrera magisterial. Investigaciones periodísticas dieron a conocer que este examen, antes de su aplicación, era vendido a los maestros por 600 y 1200 pesos (*La Jornada*, 2014). Así, un número importante de maestros conocía el examen antes de que les fuera aplicado y con la ventaja consiguiente en el puntaje. Al parecer, ésta es una práctica que impera desde hace años. Por ello, los docentes vinculan el examen que se propone en la Reforma 2013 con las prácticas de Carrera magisterial: con dinero es posible obtener con anticipación el examen. Los entrevistados asocian a la reforma sus procedimientos y, sobre todo, el examen de oposición con la corrupción que ha prevalecido en la evaluación de maestros:

Lo aceptaría si fuera verdaderamente con honestidad, con legalidad y no, porque yo sigo insistiendo que ¡hay mucha gente fea [deshonesta], que compra las cosas, que hace fraudes y cosas así! (Maestra 1)

No sabemos si este examen va a ser tendencioso, va a reprobarnos a los profesores. Así nos ha pasado con Carrera magisterial; existe el examen, pero es un examen que tiende a reprobarnos a los maestros para que no entren y no incrementar el presupuesto. (Maestro 5)

Los maestros entrevistados dan por sentado que con la Reforma 2013 va a ser posible adquirir el examen que se les aplique, como ha ocurrido en el pasado. Ésta es una de las características de la fase de anclaje: los actores, para hacer conocido al objeto de representación, lo equiparan con sus experiencias previas similares. En palabras de Moscovici (1979: 40):

cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestro campo de atención [...] este desequilibrio se acrecienta [...] Para reducir conjun-

tamente la tensión y desequilibrio, es preciso que el contenido extraño se desplace al interior de un contenido corriente y que el que está afuera de nuestro universo penetre. Más exactamente, hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo.

Para los docentes entrevistados la tensión y el desequilibrio que enfrentan con la Reforma 2013 es que su empleo no sea definitivo: es necesario que presenten una evaluación que certificará su permanencia en el magisterio. Esto, sin duda, es un golpe a su estabilidad laboral lo cual les produce miedo. En consecuencia, los docentes requieren procesar esta reforma, recurriendo a experiencias pasadas, como Carrera magisterial, evaluaciones poco objetivas, que son conocidas y dominadas. A partir de esta acción hacen que la Reforma 2013 se convierta en algo familiar.

Instrumentalización

Para Jodelet (1986: 487) “en esta fase los elementos de la representación social contribuyen a construir relaciones sociales”. Como se ha visto, los entrevistados hacen cercana la Reforma 2013 a su universo particular mediante la comparación de ésta con la corrupción de Carrera magisterial. Ahora, con la fase instrumentalización, se puede conocer el valor funcional conferido por los maestros a la reforma. Los siguientes testimonios permiten identificar la relación que establecen los entrevistados con la Reforma 2013:

Si nos van a evaluar, nos van a evaluar, lo que hay que hacer es ponernos a estudiar, ¿no? (Maestro 6)

Voy a tener que prepararme, no me va a quedar de otra. Por mucho que me inconforme, las cosas son ley. ¡Tengo que prepararme para ese examen! (Maestra 8)

Creo que si nosotros nos preocupamos por actualizarnos y prepararnos, yo no creo que tengamos problema ¡La verdad no lo creo! (Maestra 8)

Trataré de hacer un buen examen ¿no? Trataré de dar un máximo pero yo nada más les sugeriría que tuviéramos una guía. (Maestro 3)

Los docentes están conscientes de que el proceso de evaluación de la Reforma 2013 llegó para quedarse, no hay marcha atrás. El servicio profesional docente está consumado, aunque los entrevistados expresen su descontento ante este programa saben que nada va a cambiar. Así, establecen una relación con el objeto de representación, que consiste en asumir el examen y generar acciones al respecto: la preparación para el mismo. Esta frase encierra una acción que es parte del campo de la docencia y de la formación: tener que estudiar, revisar y conocer los contenidos sobre los cuales se hará la examinación. No obstante, en uno de los testimonios se identifica un rasgo del gremio magisterial que es la producción de una guía de estudio que contenga los temas sobre los cuales versará el examen.

Si bien es difícil identificar en los testimonios si la preparación para el examen consistirá en la memorización de contenidos, es evidente que los maestros entrevistados señalan que van a estudiar para aprobar el examen, ya que por medio de éste se determinara su permanencia en el magisterio. Los entrevistados necesitan prepararse para conservar su puesto de trabajo, porque esto es lo que está en riesgo, ésa es su finalidad: estudian para aprobar un examen, no para actualizarse o formarse con el objetivo de mejorar su práctica docente.

Como se ha visto con el análisis del material empírico, la Reforma 2013 plantea procesos y procedimientos para los maestros que no son del todo claros, los cuales modificarán su permanencia en el puesto de trabajo. Ante esta realidad los maestros comienzan a poner en práctica tácticas para sortear de la mejor manera la evaluación que se propone con la Reforma 2013. Con esto se constata que las representaciones sociales que elaboran los actores, en este caso los maestros entrevistados, orientan las acciones que despliegan en la institución escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de investigación que se presentan en este artículo son un primer acercamiento a las representaciones sociales de la Reforma 2013 de un grupo de maestros de secundaria general. Hasta el momento de escribir este artículo, el desarrollo del proceso y los procedimientos de evaluación a la permanencia para docentes de secundaria eran aspectos opacos, inciertos, ambiguos. Por ello, la información que había disponible y la que se otorgó a los maestros de este nivel de manera oficial era por demás escasa. En el momento que se difunda el proceso y que se delinee claramente la evaluación para la permanencia, consideramos que la representación social de los maestros sobre la Reforma 2013 va adquirir otros atributos, de tal suerte que ésta se modificará. Para Moscovici (1979), las representaciones sociales no son estáticas, por el contrario, tienen un carácter dinámico. Sin embargo, en el desarrollo de este artículo se identificaron elementos importantes sobre la evaluación docente, el examen, las condiciones de contratación de los maestros de secundaria que le dan un matiz particular a la Reforma 2013, por lo cual se necesita continuar indagando al respecto, lo que permitirá comprender el curso de la reforma misma.

El hecho de que en la secundaria estudiada desde hacía tres años no se incorporaban maestros con plaza genera un estrés en la planta docente con contrataciones temporales. Para estos maestros hay una incertidumbre respecto a si continuarán con sus horas-clase o en algún momento las perderán. Además, la condición de que a los docentes de secundaria se les contrate por horas y no por jornada agrega otro componente de tensión, porque a sus ojos a todos, interinos o no, se les puede reducir sus horas. Esto lleva a que evidentemente los maestros entrevistados conciban a la Reforma 2013 como un instrumento de despido para el personal docente. Así, los entrevistados ponen particular atención en la pérdida de su empleo, lo que produce miedo. Sin duda éste es un elemento que debilita los principios de la Reforma 2013 puesto que desvirtúa el discurso de mejorar la planta docente por medio de la formación. Desde el decreto de ésta se estableció que la evaluación

docente tenía el fin de mejorar la calidad de la educación. No obstante, la poca información que se ha difundido al gremio docente, la mala imagen que se presenta de los maestros en los medios de comunicación masivos, los despidos de personal interino en este nivel, abonan a la idea de una evaluación para controlar, no para mejorar; o sea, se produce un aura de desconfianza ante la reforma misma.

Como se observó en los testimonios, los maestros están dispuestos a evaluarse; de hecho lo consideran un elemento natural de su tarea docente. La Reforma 2013 al depositar el peso de sus objetivos en la evaluación docente sin considerar la formación del gremio, el contexto y los actores, ocasiona que sea representada por los maestros como una vía de control del otorgamiento de las plazas, carente de sentido pedagógico. Así, tal parece que la reforma inicia con el pie izquierdo: los maestros, con el afán de conservar su trabajo a toda costa, pueden dejar de lado elementos importantes de la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos. Consiguientemente, la reforma es vista como una modificación más, parecida a las anteriores políticas educativas, que no va a funcionar y mucho menos a posibilitar los procesos formativos de los alumnos.

A lo largo del desarrollo de este estudio se encontró que es necesario generar un programa de fortalecimiento y revalorización de la imagen docente, de fomentar el respeto social a la profesión y a su quehacer. Si se identifica a esta reforma con una medida de control, cuya única función es meter en cintura a los maestros, se apuesta por una agresión contra el gremio. Muchos de los ejemplos de calidad educativa que sirven de modelo a las autoridades mexicanas (como el sistema finlandés) enfatizan en el reconocimiento a la profesión docente como parte nodal de su éxito. Entonces, es preciso que se robustezca que el maestro cuente con el respeto debido a su formación, su trayectoria en el sistema educativo (como alumno y profesor), su dimensión personal y afectiva y, sobre todo, con experiencia docente.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998), “Los maestros de educación primaria en el siglo xx”, en P. Latapí (ed.), *Un siglo de educación en México*, t. 2, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 195-229.
- Congreso de la Unión (2013), Decreto de reforma que adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp.184-194.
- Díaz-Barriga, A. (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla-Artigas Editores.
- Ducoing, P. (2007), “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio permanente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 32, pp. 7-36.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Flores, P. y D. Mendoza (2012), *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Gernika/Universidad Iberoamericana.
- Geertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gutiérrez, S. (2007), “El campo y objeto de estudios de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales”, en J. M. Piña (ed.), *Prácticas y representaciones de la educación superior*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 123-161.
- Gutiérrez, S., I. Arbesú y J. M. Piña (2012), “Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos”, en O. Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 11-52.
- Ibáñez, T. (2001), “Representaciones sociales, teoría y método”, en T. Ibáñez (ed.), *Psicología social constructivista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 123-216.
- Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-506.

- Jodelet, D. (1989a), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- Jodelet, D. (1989b), *Folies et représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.
- La Jornada* (2014), “Se pospone examen de carrera magisterial por robo de pruebas”, *La Jornada*, 2 de junio, <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/06/02/sep-cancela-y-pospone-examen-escrito-de-ultima-etapa-de-la-carrera-magisterial-para-educacion-primaria-4306.html>>, consultado el 10 de noviembre de 2014.
- Lara, F. (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México.
- Latapí, P. (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2>, consultado el 28 de noviembre de 2013.
- Martínez, M. (2006), *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*, México, Trillas.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Nils, F. y B. Rimé (2003), “L’interview”, en S. Moscovici y F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, Presses Universitaires de France, pp. 165-185.
- Quiroz, R. (1992), “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”, *Nueva antropología*, vol. XII, núm. 42, pp. 89-100.
- Ruiz, M. (2012), *La secundaria para trabajadores vista a través de sus estudiantes: voces de la exclusión desde la otra educación*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, E. (2007), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés/Secretaría de Educación Pública.
- Santibáñez, L. (2007), “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 305-335.

- Santibáñez, L. y J. Martínez, (2010), “Políticas de incentivos para maestros: Carrera magisterial y opciones de reforma”, en A. Arnaut y S. Giourguli (eds.), *Los grandes problemas de México. VII Educación*, México, El Colegio de México, pp. 126-158.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. Estadísticas históricas*, México, Secretaría de Educación Pública, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 12 de diciembre 2014.
- Toriz, A. (2013), “La institución de la profesión docente: declive y malestar docente en la escuela secundaria pública mexicana”, Tesis de doctorado, México, UNAM-Posgrado de Pedagogía.
- Viñao, A. (2006), “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades”, en G. Sacristán (ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata, pp. 43-60.