

# La configuración profesional del docente en la época contemporánea

Francisco Guzmán Marín<sup>1</sup>

Carmen Paulina Torres Franco<sup>2</sup>

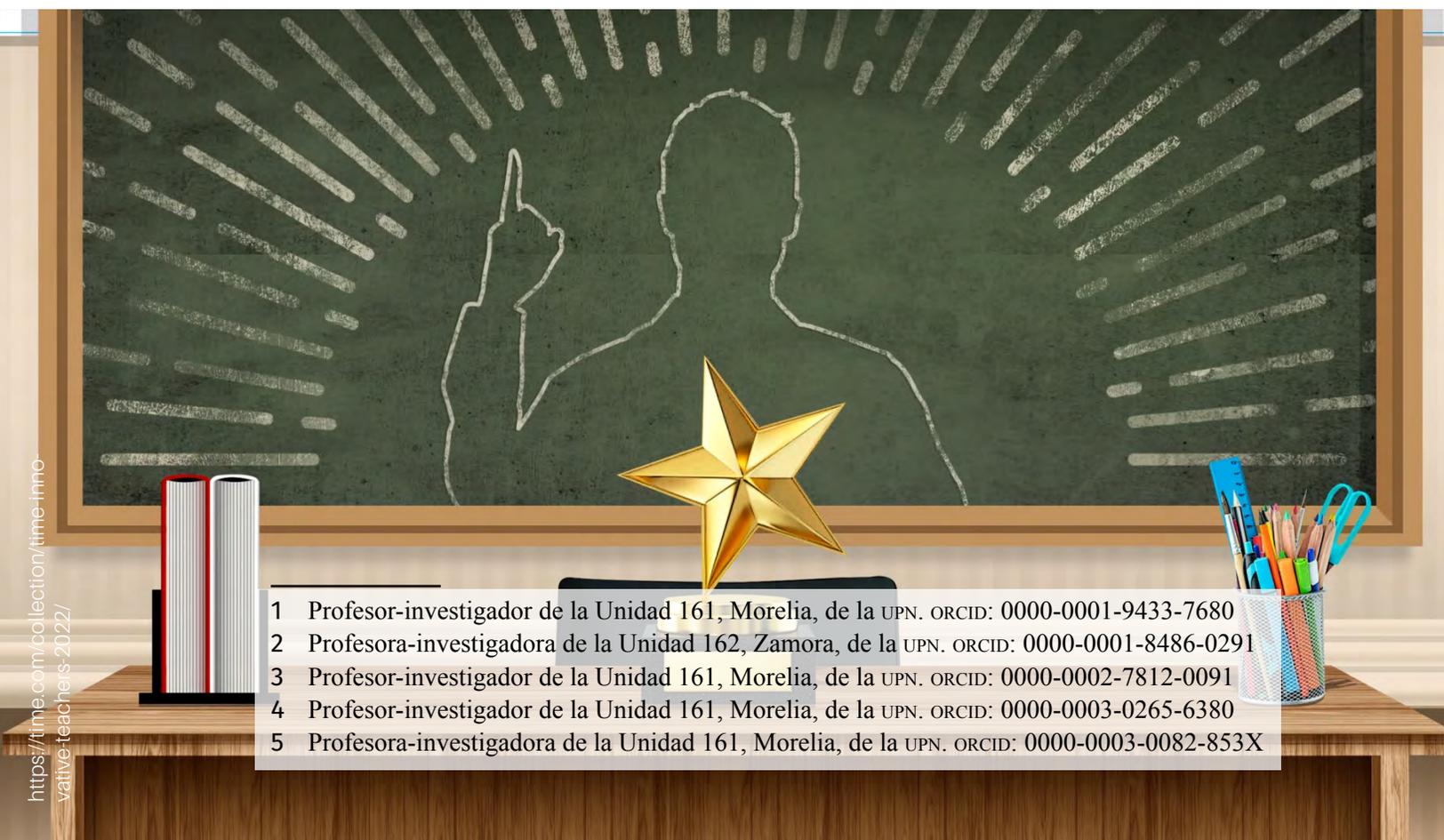
Fidel Negrete Estrada<sup>3</sup>

Érik Ávalos Reyes<sup>4</sup>

Alicia Lemus Jiménez<sup>5</sup>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Recibido: 20 septiembre 2021 | Aceptado: 11 octubre 2021

- 
- 1 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0001-9433-7680
  - 2 Profesora-investigadora de la Unidad 162, Zamora, de la UPN. ORCID: 0000-0001-8486-0291
  - 3 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0002-7812-0091
  - 4 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0003-0265-6380
  - 5 Profesora-investigadora de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0003-0082-853X

A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. La frase anterior resume una paradoja que suele acompañarnos en nuestro quehacer docente.

Monereo Font y Pozo Muncio (2001)

## Introducción

La organización estructural de los sistemas, contenidos y procesos de formación societal de la educación moderna, se instauran y desarrollan en función de los principios centrales del movimiento enciclopédico-ilustrado. Como bien previene María de la Villa Moral Jiménez (2008), “la escuela sigue siendo una institución moderna, heredera del patrimonio ilustrado” (p. 71) en cuanto a pilares fundamentales del proyecto sociocivilizador occidental, entre los cuales se encuentran: el recurso del fenómeno educativo como dispositivo estratégico de la reforma humana, para la proyección sistemática del utópico ideal de la sociedad del futuro; el impulso a la construcción identitaria de la ciudadanía nacional; la reducción de la complejidad de los saberes socioculturales de cada estrato histórico; los productos del conocimiento científico-técnico-disciplinario; la disciplina dosificada de las disposiciones humanas ontológicas a las exigencias instrumentales del crecimiento socioe-

conómico; la secularización de los procesos institucionales, contenidos de aprendizaje y técnicas de enseñanza de la educación pública; el emplazamiento de la escuela como el aparato nuclear y privilegiado de la formación societal; así como la incuestionable rectoría del Estado en la definición de políticas, financiamiento, programas, métodos y procesos de certificación institucional de la educación formal.

En general, estos diversos factores socioeducativos contribuyeron a constituir la sociedad disciplinaria panóptica, a través de la segmentación funcional de los espacios, los tiempos y los desempeños sociales, además de la segmentación anatómico-política de las disposiciones corporales y de las facultades intelectuales de los individuos, así como su recodificación instrumental, a fin de producir cuerpos dóciles, pensamientos disciplinados, siguiendo la vertiente foucaultiana (2002); mientras que el derecho de los individuos, familias, comunidades y pueblos para decidir en torno de los principales valores socioculturales de que deben apropiarse las nuevas generaciones, es expoliado por el Estado, a fin de imponer un espacio escolar profiláctico de artificiosa homogenización social, con contenidos curriculares neutros, procedimientos estandarizados y por completo desarticulados de las prácticas sociales del contexto sociohis-

tórico en el que desarrollan su vida los alumnos.

La educación formal instruye para el futuro de los individuos, se sirve de su evangelización pedagógica para conformar la sociedad del mañana, no, desde luego, para responder a los retos sociales del presente. Si en el pasado la educación tenía el propósito fundamental de introducir a los niños y jóvenes en las tradiciones socioculturales y en los procesos de construcción identitaria de la comunidad a la que pertenecen, por su parte, en la época moderna, el fenómeno educativo formal tiene un carácter eminentemente socioevangelizador en los principales valores político-culturales de la civilización occidental; sobre todo en las sociedades periféricas, a las cuales se les impone copias extralógicas de tales modos de ser, vivir, pensar y actuar.

Al monoteísmo religioso civilizado le corresponde la unidad ontológica de la especie, el desarrollo monolítico sociocivilizador, el monismo en la formación del sistema político y el proceso de construcción unitario del conocimiento humano; un dios, un ser humano, un destino, un Estado, un conocer, esto es: la humanidad moralizada como el modo de ser sintético del ser humano, el proyecto universal de civilización en cuanto exclusivo de todos los pueblos del orbe, la democracia en tanto prototipo indiscutible de organización sociopolítica y el conocimiento científico-disciplinario como paradigma legítimo del saber humano; aspiración que parece

materializarse con la expansión planetaria del cristianismo, la conformación del paneuropeísmo, la constitución del sistema-mundo y la configuración de la denominada sociedad del conocimiento.

De ahí la necesidad de un solo sistema educativo, nacional o supranacional, responsable de gestionar un mismo modelo de educación para todo ser humano; acaso solo matizado por la lengua, la circunstancia sociohistórica o el grado de dependencia de cada pueblo en el mundo.

En consecuencia, la homogenización de los valores socioculturales, las disposiciones de la construcción identitaria, los espacios institucionales, contenidos formativos, formas y medios de transmisión del conocimiento determinan la instauración, estructuración y práctica de los sistemas educativos modernos.

Herencia deformada de los ideales racional-igualitarios de la síntesis sociopolítica que representó la Revolución francesa. En el proyecto de la educación moderna, el alumno tan solo representa *another brick in the wall of History*. El mundo de la vida, las prácticas sociopolíticas y económico-culturales donde se desarrolla el educando, así como sus intereses particulares y su proyecto personal de existencia quedan al margen de las definiciones formativas de la educación pública moderna. Un currículo general, unitario y cerrado dispone el utópico ideal del ser humano —el *ideal profesional* para la educación media su-

perior y superior—, los fines educativos, las metas de aprendizaje y los procedimientos de acreditación institucional.

En este contexto sociohistórico se configura la imagen moderna del *profesor-misionero*, del *maestro-apóstol*, cuya función principal es evangelizar a las nuevas generaciones en los valores universales del proyecto moderno de civilización, a través del *perfeccionamiento humano* en Kant (2004), la *socialización* en Durkheim (2013), la *modelización funcional* en Vasconcelos (2002), la *construcción de las estructuras ontocognitivas* en Piaget (1968; 1991) y el *disciplinamiento societal* en Foucault (2002), por mencionar solo algunos de los personajes más destacados del pensamiento educativo.

En el ámbito sociopolítico, se pretende que el educador sea un líder social con la autoridad intelectual y moral suficiente para oponerse a los detractores del progreso socioeconómico, a los agentes del fanatismo religioso, aunque no a las prácticas del dominio social, como bien ha mostrado la denominada pedagogía crítica; mientras que en la dimensión profesional, se perfila un trabajador habilitado en las técnicas didáctico-pedagógicas para promover en los discentes la apropiación sistemática y dosificada de la cultura del registro lectoescritural, el pensamiento formal, la lógica matemática, la acumulación enci-

clopédica de información y los valores cívicos nacionales.

En esta perspectiva, el mentor se forma en la misión de gestionar institucionalmente la operación de planes y programas de estudio definidos por las políticas educativas y diseñados por “especialistas” del campo de la educación —pedagogos, psicólogos e investigadores, entre otros—; en tanto que el apostolado magisterial, se resuelve en la evangelización sistemática de las nuevas generaciones sobre la “cultura oficial”. *De facto*, y pese al romanticismo altruista con el cual se reviste a la figura retórica del maestro-apóstol, del profesor-misionero, en realidad el instructor moderno representa un disciplinado agente de disciplinamiento societal.

### **Contexto general de transformación sociohistórica**

Las grandes transformaciones sociohistóricas y la crisis socioambiental generadas durante el último siglo, con la impronta del traumatismo étnico-cultural profundo que legaron los conflictos ideológico-político- raciales en las diferentes regiones del orbe —las dos guerras mundiales, la Guerra Fría, la guerra del Coltán, la guerra de Kosovo y la guerra del golfo Pérsico, por mencionar solo algunas de las más representativas al respecto—, no solo participan en la definición político-económica del orden mundial, sino que cuestionan seriamen-

te los valores fundamentales del proyecto monolítico de la civilización universal de Occidente y, en consecuencia, problematizan la pertinencia sociohistórica del paradigma monista de la educación formal moderna. Aunque, conviene advertir, que las estructuras escolares esclerotizadas apenas si han permitido una respuesta tardía e insuficiente a las exigencias socioeducativas de la época contemporánea, hecho que propicia el desfase evidente entre las dinámicas institucionales de la escuela, las prácticas docentes de sus profesores, las necesidades formativas de los alumnos y la dialéctica político-cultural y económica de las sociedades actuales en el orden global, según parece anticipar ya Juan Ignacio Pozo Muncio (2008).

Así, pues, entre las transformaciones sociohistóricas más significativas que participan en la configuración de las prácticas político-culturales contemporáneas, se pueden identificar, en primera instancia, la Cuarta Revolución Tecnológica, que fundamenta tanto la conformación de la Aldea Global y la expansión y arraigo de la sociedad del conocimiento como el desplazamiento de los dispositivos tradicionales de conservación de la memoria histórica y la digitalización de la vida cotidiana.

En segunda instancia, la concreción del sistema-mundo en función de lo cual son erosionadas de forma paulatina las fronteras geográfico-jurídicas de los Estados nacionales mediante la definición de políticas de alcance regional y global, la conformación de dispositivos insti-

tucionales de gobierno supranacional (Organización de las Naciones Unidas [ONU], Parlamento Europeo y Corte Penal Internacional, por ejemplo) y la universalización de las responsabilidades cívicas ciudadanas (defensa de los derechos humanos, combate a la pobreza extrema, conservación de la sustentabilidad y restauración del entorno socioambiental, verbigracia), entre otros fenómenos históricos.

En tercera instancia, el derrumbe estrepitoso del denominado *socialismo real* (con la desintegración del bloque soviético, a finales del siglo xx, y la actual crisis sociopolítica de la Venezuela bolivariana en el siglo xxi), que tiene como efecto directo el trascendente agotamiento de la utopía sociohistórica y la consecuente instauración de un presentismo desencantado agobiante, signado por la incertidumbre de un mundo sin alternativas, desde donde Francis Fukuyama (1994) pregona *el fin de la Historia*; y en cuarta instancia, el reconocimiento político-legal de la diversidad ontológico-social y la sociedad multicultural.

El conjunto de estos distintos acontecimientos sociohistóricos comporta una transformación profunda del fenómeno de la educación formal respecto de la cual, en el peor de los casos, los sistemas educativos modernos no parecen disponer de la claridad suficiente sobre sus dimensiones socioculturales auténticas, pues continúan reactualizando sus estructuras institucionales tradicionales, contenidos de aprendizaje y procedimientos de formación societal, acaso

solo impostando artificialmente el recurso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en el mejor de los hechos, introduciendo respuestas tardías, las más de las veces inoportunas e impertinentes, a las dinámicas raudas de producción del conocimiento científico-disciplinario, el desarrollo técnico-tecnológico y las prácticas socio-político-económicas.

Ante el todavía reconocimiento recurrente de la disfuncionalidad actual inquestionable de la educación pública y con el propósito manifiesto de impulsar la eficiencia de los procesos escolares: elevación de la eficiencia terminal, retención de los alumnos, mejoramiento del rendimiento académico y ampliación de la cobertura educativa, por mencionar algunos de los factores más recurrentes al respecto, los organismos supranacionales y los gobiernos locales solo atinan a imponer medidas de control administrativo, capacitación magisterial y procedimientos nacionales e internacionales de evaluación educativa, concentrándose en el dominio de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente de los profesores, a partir de lo cual se construyen *rankings* globales e internos de una indefinida calidad educativa. La opinión general de los políticos, investigadores y especialistas tiende a delegar en los maestros la responsabilidad sobre los niveles de la

calidad formativa de los sistemas educativos.

Empero, allende la auténtica disposición o incapacidad institucional de los sistemas educativos modernos para sincronizarse con el ritmo, orientación y dinámica histórica de los cambios político-culturales y socioeconómicos de la época contemporánea, los diferentes factores planteados anteriormente generan distintas problemáticas que condicionan el desarrollo óptimo de la función social de la educación pública, entre las cuales se encuentran: por un lado, la disfuncionalidad competitiva de la formación societal escolarizada para responder a las exigencias económico-culturales de los *ethos* actuales; en efecto, la "crisis de la calidad educativa", se debe más a la impertinencia de los contenidos de aprendizaje, procedimientos de acreditación académica y vinculación contextual artificiosa que al rendimiento académico de los alumnos en sí mismo, o al desempeño docente *per se*, el cual, a fin de cuentas, también resulta de los procesos formativos que implementa el propio sistema educativo en que participa.

Por otro lado, el descentramiento de la escuela como el espacio primordial, exclusivo y predominante de educación, provocado por la multiplicación y diversificación emergente de los dispositivos parainstitucionales de formación societal y la instauración oficial de los mecanismos de certificación de competencias prácticas; y por último, la reconfi-

guración de las necesidades socioeducativas que comporta la transformación político-cultural significativa y del mercado laboral, que ha traído consigo la conformación del orden global inestable, la integración económica mundial, la preeminencia del capitalismo financiero subjetivo, la desterritorialización y la digitalización de la empresa posindustrial.

### **Antecedentes sociohistóricos de la educación contemporánea en México**

El fenómeno educativo no constituye un campo autónomo, sino que está en relación causal estrecha con las condiciones sociales e históricas, según hemos expuesto en el apartado anterior. Pues si bien uno de los problemas sociales de los últimos meses es la contingencia sanitaria en la que nos encontramos, tal crisis de salud no solo viene a afectar considerablemente a la educación, sino que agudiza la crisis educativa, devela las múltiples deficiencias de un modelo educativo incierto y muestra la situación deplorable de la infraestructura educativa.

¿Cuál es el modo de crisis que presentamos actualmente?, ¿cuáles son las condiciones sociales que caracterizan a la actual crisis, *i. e.*, es solo una crisis sanitaria?, ¿cuáles serán las repercusiones de ella a nivel económico, político y, sobre todo, socioeducativo? Nos referimos específicamente a las condiciones sociales de la crisis en México y, de ma-

nera particular, a la crisis educativa que, a todas luces, la contingencia sanitaria descubrió en unos cuantos meses. Si el contexto de la sociedad global se ha transformado de manera significativa, el ámbito nacional también se ha visto reorientado, tanto por el impacto de las tendencias mundiales como por efecto de su propio desarrollo sociohistórico.

En primer lugar, desde la independencia de México (1821) la educación fue uno de los temas de discusión más importantes entre los distintos actores políticos, pues se consideraba que solo un pueblo educado podría alcanzar el progreso y la libertad; por ello, la educación fue concebida como un derecho del hombre. No obstante, dos siglos después, en 2021, aún no se han logrado esos ideales con los que soñaban los liberales de principios del siglo XIX.

En la historia educativa de México, se pueden destacar tres momentos que produjeron grandes cambios en la educación y donde se modificaron tanto las estrategias como las políticas adoptadas por el Estado. En esas tres ocasiones (1857, 1934, 1992-1993, dentro de esta última caben las reformas educativas de 2012-2013) se sustentaron en reformas constitucionales (Aboites, 2012, p. 361).

En el artículo tercero de la Constitución de 1857 se estableció que todos los mexicanos tenían derecho a la educación. Sin embargo, casi un siglo después, a principios del siglo XX, México seguía sin convertirse en un pueblo educado, en el censo de 1895 se describió

que el analfabetismo alcanzaba al 85% de la población. (Granja Castro, 2010, p. 64)

Con la Revolución mexicana tomaron fuerza los ideales planteados por los liberales de principios del siglo XIX y la educación para todos (pero sobre todo para los campesinos e indígenas, olvidados durante el Porfiriato), se convirtió en uno de los objetivos principales de los gobiernos posrevolucionarios. En 1917 se promulgó una nueva Carta Magna, que mantenía la laicidad de su precedente, pero, además, hizo que la educación fuera obligatoria para todos los mexicanos en un intento por que esta llegara a todos. Así, el Estado, surgido de la Revolución mexicana, se convirtió en un "Estado educador, garante de la educación de la mayoría de la población, aunque esta responsabilidad no siempre ha sido asumida en toda su magnitud" (Juárez Núñez & Comboni Salinas, 2016, p. 44).

En 1934, el artículo tercero constitucional fue modificado por primera vez. Lázaro Cárdenas vio que la educación podía ser utilizada por el Estado para imponer ideología, según plantea Guillermo Villaseñor García (1978, p. 164), para crear una conciencia de clase al determinar que la educación que ofreciera el Estado sería socialista. Otra de las acciones educativas del cardenismo fue limitar "severamente la instrucción privada, así como la presencia de intere-

ses comerciales y religiosos..." (Aboites, 2012, p. 367).

De ese modo, el Estado se adjudicó la exclusividad de la función educativa. En consecuencia, el Estado controlaba las actividades escolares, a los profesores, los planes, programas y métodos, y solo con su autorización las escuelas particulares tendrían validez, siguiendo las reflexiones de Villaseñor García (1978). El éxito de la política educativa del Estado, surgido de la Revolución mexicana, fue evidente: durante las décadas de 1930 y 1940, se incrementaron los recursos para la educación y el número de maestros y escuelas creció aceleradamente (Aboites, 2012).

No obstante, la Segunda Guerra Mundial dio el pretexto perfecto para que ocurriera el cambio. La educación no debía estimular disputas y facciones (lucha de clases), "sino que debería ser un medio para conquistar la unidad nacional" (Guevara Niebla, 1980, pp. 57-62); de esa forma comenzó el abandono del proyecto nacionalista populista y se inició el proyecto desarrollista (neoliberal), impulsado por el crecimiento económico impresionante de México durante el periodo llamado *milagro mexicano* (1940-1970). No obstante, el impulso educativo fue aún evidente en las siguientes décadas, "de 1955 a 1979 el número de estudiantes pasa de 4.3 a 20.2 millones y el de maestros se multiplica 5.8 veces" (Aboites, 2012, p. 369).

Ese crecimiento educativo y el acuerdo social pactado con los campesinos,

obreros y los sectores populares durante la posrevolución, se rompió durante los sexenios represivos de Díaz Ordaz (1964-1970) y Luis Echeverría (1970-1976). Fue cuando la inconformidad social creció y se incrementaron los movimientos sociales (huelgas, manifestaciones) de médicos, profesores, estudiantes, ferrocarrileros, etcétera, y el Estado, incapaz de dar solución a los reclamos sociales, respondió con la represión, el encarcelamiento y el asesinato.

Pero fue hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) cuando se destruye la figura del *Estado educador*. Sus reformas neoliberales provocaron que el derecho a la educación para todos los mexicanos se acabara, se redujo el presupuesto educativo, se privilegió la creación de instituciones educativas privadas en todos los niveles y se permitió que se multiplicaran las escuelas católicas. Así, la crisis actual de la educación en México, "su falta de identidad y efectividad para contribuir a la constitución de una sociedad puede verse como una crisis más amplia, generada por el desmantelamiento del acuerdo social anterior" (Aboites, 2012, p. 364).

Marta de Jesús López Aguilar (2013) señala que, desde el inicio de la década de 1990, las políticas educativas han estado orientadas a fortalecer grupos económicos de la derecha internacional y que han sido impuestas por organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial

(BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (p. 55).

La reforma educativa de Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue la culminación de las reformas educativas neoliberales surgidas con Salinas de Gortari. La reforma incluía: la calidad de la educación, la evaluación obligatoria del desempeño docente, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencias, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como la Junta de Gobierno de este.

Aún no podemos prever las consecuencias educativas y sociales de la pandemia; las consecuencias sobre un modelo educativo absolutamente desprevenido y con serias limitantes materiales y técnicas para poder llevar a cabo la educación a distancia, sobre todo en educación básica; un nivel educativo tradicionalmente pensado para la educación presencial, sin una infraestructura adecuada, sin procesos sólidos de actualización y profesionalización docente y, lo que es más grave, sin la disposición de los profesores a trabajar en una modalidad distinta a la tradicional y que solo por la necesidad apremiante de atender a los estudiantes ha incursionado en el manejo de herramientas digitales.

De los antecedentes sociales que caracterizan a la educación contemporánea nos queremos remitir a dos de los

que, sobremanera, constituyen un nexo causal con la crisis educativa actual: el estatus y la representación que tiene la sociedad del profesor en las últimas dos décadas, y la implementación de las reformas educativas periódicas (sexenales), la mayoría de las veces, a contracorriente del gremio magisterial.

Pero es necesario recordar que, a raíz de la elevación de los estudios cursados en las escuelas normales al rango de licenciatura, se posibilita que se tenga una representación en el colectivo imaginario de los profesores de una supuesta superioridad intelectual respecto a sus homólogos docentes en servicio. ¿Cuáles han sido los efectos que tuvo esto en el imaginario de los egresados de las escuelas normales?, ¿persiste la creencia de que el licenciado en Educación es más capaz, más competente y mejor preparado? También cabe preguntar lo siguiente: el cambio del estatuto de profesor de Educación al de licenciado en Educación, ¿es realmente paralelo a una profesionalización docente y, en consecuencia, a una mejor formación inicial de los profesionales de la educación?, ¿qué consecuencias sociales ha tenido este cambio?

En primer lugar, como lo señala Hugo Aboites (2012), el profesor normalista egresado como licenciado en Educación considera, en su mayoría, que su labor no puede ser desarrollada en las zonas rurales del país —destinadas a quienes son *solamente profesores*—. El estatuto del personal académico que

labora en educación básica es sobremanera singular. En teoría, en la formación del personal académico, la docencia es una actividad que requiere una preparación específica. La pregunta que se sigue es: ¿ha resultado de ello un mejor desempeño de los profesores?

En 1984 se estableció el nivel de licenciatura para los estudios cursados en las escuelas Normales. Seguramente el objetivo era elevar el nivel educativo, mejorar las plantas docentes de las escuelas con profesionistas mejor preparados y, en consecuencia, mejorar la atención de los estudiantes de educación básica. A un poco más de treinta y cinco años de tal reforma de las escuelas Normales cabe preguntar acerca de las repercusiones históricas, sociales y educativas de tal modificación. El nuevo estatuto y preparación profesional de los maestros debería de tener ya efectos positivos sobre la educación.

Sandra Elena Sánchez Herrera señala que en 1988:

La Modernización se convertía en el único medio para hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales. Entonces dicha Modernización no solo implicaba las esferas relacionadas con la producción, infraestructura, inversión, y la explotación de recursos si no también, sobre la base de éstos, se tenía que dar una modificación en las demás estructuras del país. Entonces, la Educación se concibe como una condición necesaria para el bienestar social, la cual, de no ser

atendida, perjudicaría el nivel de vida de las mayorías. La calidad que pregonaba se relaciona al cambio sustancial en contenidos y métodos, estableciendo un lazo directo con el aparato productivo y privilegiando el área científica y tecnológica. De esta forma la Modernización económica y la social, dentro de la cual se incluye la modernización educativa, correspondían a un objetivo común: hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno. (s/f, p. 2)

El asunto es que nuevamente se afirma la necesidad de un cambio sustancial, pues la Modernización Económica y Social tenía un objetivo muy claro, a saber: *hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno*. La ilusión de la población por abandonar ese estatus de nación tercermundista impuesto por las economías internacionales, se expandió rápidamente en las zonas urbanas del país, pues lo cierto es que las comunidades rurales y el modo de vida de sus habitantes estaba lejos de participar de tal imaginario.

El trabajo de los profesores de las escuelas rurales no se modificó en absoluto, dado que esta Modernización pregonada no correspondía a las condiciones sociales ni económicas de la población, y el cambio de los contenidos y métodos no podía implementarse en las comunidades ajenas al desarrollo científico y tecnológico.

Hasta 1992, la mayor parte de los procesos relacionados con el hecho educativo estaban centralizados en la

instancia nacional; situación que fue modificada a raíz de emitir, en ese año, un convenio entre autoridades federales y estatales llamado Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal, que derivó principalmente en la descentralización educativa, siguiendo los planteamientos de María del Refugio Guevara y Laura Elena González (2004).

Al evidente fracaso de la Modernización propuesta en 1988, que concluyó abruptamente con el ya famoso *error de diciembre*, se implementa no una reforma de gran calado, como la de la Modernización Educativa, sino un programa de reestructuración. Si bien es cierto que estaba encabezado por un personaje que había participado desde la Secretaría de Educación en la Modernización Educativa, esta reestructuración sopesó las consecuencias de tal reforma y emprendió una política educativa en la que tuvieron participación los distintos estados de la república bajo la convicción de que las necesidades educativas eran distintas.

Por su parte, Catalina Gutiérrez López (2006) señala que:

El Programa para la Transformación fue el resultado de la promesa de reestructuración del sistema educativo nacional expresada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, diseñado y operado por el gobierno priísta de Ernesto Zedillo Ponce de León. Elaborado en el marco de reestructuración económica que derivó del famoso "error de diciembre", dicho programa contempló la puesta en marcha de cambios estructu-

rales en el conjunto de las escuelas normales, mediante la definición de cuatro líneas de trabajo: I. La transformación curricular. II. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente. III. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico. IV. El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales. (p. 7)

Fortalecer la profesión docente, elevar los niveles educativos y mejorar sustancialmente la educación escolarizada en general constituyeron el eje central de tales reformas. Sin embargo, las condiciones políticas al entrar al nuevo siglo cambiaron radicalmente. La alternancia en el poder político a nivel nacional después de más de setenta años fue paralela a políticas educativas implementadas desde el poder central. La descentralización educativa iniciada en 1992, se consolidó y dejó a las entidades federativas la rectoría de la educación, tanto en el aspecto financiero como administrativo.

El nuevo siglo ha estado enmarcado en reformas educativas que han implementado cada uno de los gobiernos federales. A decir de Ángel Díaz Barriga (2016): "Vivimos en una era de reformas a la educación con diversos rasgos característicos: se trata de proyectos que, se asume, forman parte de un proyecto global para la educación" (p. 17).

Sin embargo, la implementación de reformas permanentes no necesaria-

mente corresponde a una mejora educativa. Esto lo podemos advertir en la situación en la que actualmente nos encontramos, con profesionales de la educación a los que la crisis sanitaria encontró desprevenidos, con pocos o nulos conocimientos digitales, pero, sobre todo, con un país con serias deficiencias tecnológicas y una población con exigencias que van más allá del campo educativo: empleo, seguridad y bienestar en general.

Para concluir podemos afirmar, junto con Díaz Barriga (2016), que:

Para poder analizar con mayor detalle esta intencionalidad de cambio es necesario reconocer que el propósito de vincular los conocimientos con problemas de la realidad y de preparar al individuo para que utilice la información en la resolución de problemas de su entorno, forma parte de un debate educativo que tiene más de cien años. (p. 27)

## **Problematización de la configuración docente**

Un punto determinante del actuar docente es enfrentar una serie de cambios en todo el campo educativo, es decir, debe tener una voluntad y una capacidad de cambio equiparable a la de un superviviente. Desde las exigencias profesionales hasta los diversos comportamientos generacionales, pasando por las demandas de políticas educativas, es

en la figura del docente donde recaen las obligaciones de ese engranaje.

Este sujeto, desde su formación académica y su acción laboral, está situado entre toda una reflexión ontológica y conductual, que busca comprender la dinámica de los humanos y disgregaciones apegadas a la problematización de acciones pedagógicas, esto es, hay una recurrencia a suponer que en el ejercicio docente, correspondiente a su propia formación y al conocimiento de actos de aprendizaje y enseñanza, hay una especie de veta *epistémico-psíquica*, que implica la incursión "obligatoria" de este sujeto en la vida anímica de quien recibe una enseñanza; donde la psicopedagogía se convierte, entonces, en una forma curricular adherida a la figura de quien enseña.

Bajo este supuesto, se vincula una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje con la psicología infantil, es decir, quien enseña es responsable de entender la relación entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje ocurridos en el cerebro de los infantes; aunado a ello también se pretende que se conozca y aplique el génesis: dinámica e influencia de la vida anímica del niño en el proceso escolar.

Sin embargo, no debe dejarse de lado que la pedagogía, la educación, tiene una variante casi infinita de necesidades; no basta con centrar la importancia en el alumno y su aprendizaje o en los métodos de enseñanza; otro factor que interactúa, además de que podría ser

predominante en la orientación educativa, se localiza en la figura del docente, quien es un agente transmisor de conocimientos, que vivencia una práctica pedagógica con diversos horizontes de interacción y responsabilidades asignadas *a priori*, por el simple hecho de asumir una posición de figura de supuesto saber; sin embargo, no podemos dejar de lado que también es un sujeto, que es una persona con un propio desarrollo cognitivo y perspectiva anímica que, como los estudiantes, se está modificando a cada instante al generar repetidas y nuevas experiencias; esto influye de manera determinante en su actuar en el aula y en los variados ambientes de aprendizaje.

Por ello, la figura del docente forma una columna vertebral en el espacio pedagógico, pues es quien posee los conocimientos y metodologías para transmitirlos, al mismo tiempo que interviene en los diversos cotos educativos: primero, la escuela como institución le responsabiliza del vínculo generado entre la política educativa, el conocimiento y el alumno; y segundo, la sociedad asume que es responsable del vínculo entre estudiante y ambiente de aprendizaje-disciplina-autoridades educativas.

Todo lo anterior provoca un olvido anímico y epistémico en relación con el docente, es decir, ¿qué es de la vida del maestro?, ¿dónde quedan las posiciones ideológicas y científicas del docente?, ¿hasta dónde este anonimato subjetivo es condicionante del ejercicio

institucional de quien desea ser profesor?, ¿al docente se le exige solamente reproducir un horizonte de aprendizaje políticamente correcto o puede ser generador de nuevos conocimientos?

Para Filloux (2001), los asuntos escolares tienen diversos vectores a ser considerados: docente, pedagogía, alumno y espacio escolar serían las divergencias que forman la unidad llamada educación; al respecto nos dice: “el docente, confrontado con sus propias prácticas, puede referirse tanto a las instituciones como a las teorizaciones implícitas, a las teorías pedagógicas que le fueron enseñadas, que descubrió durante su formación o durante su vida profesional” (p. 9).

En otras palabras, el maestro representa una figura multidimensional que termina por no ubicarse realmente en algún punto; sin embargo, el simple hecho de apersonarse en el espacio áulico le otorga una personalidad social y jurídica e, incluso, una posición epistémica, un aura que elimina la doxa que lo rodea y lo *empodera* en el saber que ha de transmitir como su escueta experiencia le da a entender.

Por lo general, los docentes armados con sus acervos de técnicas y conocimientos imaginan un ideal de aprendizaje y, entonces, perfilan todo una serie de pasos, de sistemas, de lugares comunes a los cuales deben orientarse todos los estudiantes; no es de extrañar que al día de hoy, se cuente con una gran cantidad de teorías —diríamos, de *supuestos teóricos* o de *saberes no validados*— que

garanticen el mejor aprendizaje o el mayor provecho de los pequeños y nuevos cerebros en asuntos del conocimiento y la escolaridad.

Todo este espectáculo lo bendice, lo protege, lo valida la llamada institución escolar. La escuela es ese lugar donde presuntamente llegan sujetos escuálidos llamados alumnos y egresan sujetos dotados de conocimientos y herramientas para sobrevivir ante todo tipo de problema social; además, se les otorga un plus: se deposita en ellos la idea de que aporten, de que acrecienten a la sociedad, a la cultura.

El docente, como ya hemos mencionado, es el receptor de toda la carga responsiva del proceso educativo; estudiantes, familias y autoridades hacen de él el responsable absoluto del movimiento escolar; la figura que representa lo autopostural como una persona de ejemplo desde la vida privada hasta la figura institucional. De acuerdo con Filloux (2001):

La Escuela, en el sentido del lugar en el que funciona esta sociedad maestro-alumno, al que puede ser descrita tanto en términos de *relación* entre maestro y alumno en el marco de los procesos de enseñanza - aprendizaje, como en términos de *articulación* de las posiciones del maestro y del alumno, de docente y de aprendiz, en una relación

común con el saber, con los conocimientos que hay que transmitir. (p. 10)

Resulta importante notar cómo la escuela desde su perspectiva institucional funciona emparentada con la *relación* y la *articulación*, cuyos ejes elementales conforman la tríada docente-alumno-conocimiento; en esta relación existe una disposición social y estatal que recae, al parecer —y según las leyes—, en la destreza profesional y laboral que tenga el docente para hacer mover dichas acciones, es decir, la escuela y todas sus implicaciones —políticas, evaluaciones y calidades educativas— recaen básicamente en este sujeto, quien, le guste o no, es la figura pública de la perspectiva educativa en todas las épocas desde la institucionalización de la escuela.

Rompecabezas sin lógica o siniestro movimiento, el asunto de domesticar desde el aula es una constante desde que la civilización occidental inventó la educación; caracterización perversa de un sujeto que, sin ser puesto en aviso, se introduce al campo de dominio de los aprendizajes, de los conocimientos y de sus colegas mismos; a fin de cuentas lo que se pone en juego es la *idea* de una sociedad en relación con lo que *esperan* los ciudadanos de su desempeño escolar y, sin olvidarlo, también de su desempeño en la vida privada.

Los elementos que se ponen en juego son diversos y no únicamente aquellos señalados por las leyes o las decisio-

nes unilaterales de los docentes, como apunta Meirieu (2001):

Tiene que ver con una realidad que está más acá de todo lo que configura, en un momento dado y en una sociedad dada, las condiciones particulares del acto educativo: el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar, los problemas de los métodos pedagógicos y las cuestiones ideológicas en torno a las cuales se organiza el debate mediático sobre la educación. (p. 10)

Ese acto educativo en realidad refleja la síntesis de todo un proceso formativo de un sujeto en particular y de la dinámica de una sociedad en su historicidad; un péndulo que oscila entre los elementos básicos, para que un sujeto, o un colectivo, experimente el desarrollo del cerebro, su cuerpo y el aprendizaje mismo de nuestra corporalidad hasta el arropamiento de una pequeña sociedad —llamada familia o comunidad—, que nos hereda un lenguaje y ciertas creencias inseparables de nuestra existencia, y finalmente, una forma de ver el mundo, un *lebenswelt*, que intenta articular un modo particular de apropiarse de la totalidad *orgánica* de estar en el mundo cultural, la cual llega a nosotros mediante dos instituciones: por un lado, la sociedad que transmite creencias, saberes

y hábitos; y por otro, la escuela que, en esencia, ha de transmitir conocimiento.

Sin embargo, la educación es el hilo que zurce todos esos planos; por ello, cuando se habla de la figura del docente parece ser que se hace referencia a un *punto de capitón*, que le da sentido a todo ese acto de aprendizaje, cuyo costo en la vida privada le lleva a una neurosis epistemofílica.

### **Necesidad de reconfigurar la figura profesional docente**

La delimitación histórica de los retos actuales que enfrenta el fenómeno de la educación formal constituye el fundamento propio de la reconfiguración profesional del maestro contemporáneo. La redefinición necesaria de la formación societal comporta, necesariamente, la profunda resignificación de las competencias docentes del profesor, a fin de propiciar la contemporaneidad imposterizable de las escuelas, maestros y alumnos del siglo *xxi*, allende los parciales resultados de los presuntos procesos, nacionales e internacionales, de evaluación del rendimiento académico, con su consecuente *ranking* de presunta calidad educativa. En sentido estricto, las necesidades socioeducativas de las comunidades del sistema-mundo representan el referente sustantivo de la reorientación indispensable de la estructura institucional, los contenidos curriculares, los procesos de formación y los disposi-

tivos de acreditación oficial en función de lo cual han de definirse las competencias específicas de los profesionales de la educación pública.

El fenómeno de la educación escolar del presente no puede resolverse en la confluencia tradicional de la acción pedagógica de los docentes, la gestión administrativa del personal directivo — directores, subdirectores, supervisores, jefes de sector, etcétera— y las estrategias de actualización o capacitación de los asesores técnico-pedagógicos (ATP), sino que requiere de la sinergia profesional emergente de distintos actores socioeducativos.

El control administrativo del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado, sin la transformación significativa de los sistemas educativos y la consecuente reconfiguración de las competencias de los profesionales de la educación, crea la ficción del mejoramiento de la calidad educativa, pero no torna más funcional la formación societal de los alumnos conforme a sus necesidades concretas de desarrollo personal o comunitario de vida.

A despecho del modelo enciclopédico-ilustrado, la educación pública contemporánea, si ha de resultar funcional al complejo e incierto contexto de las sociedades del siglo *xxi*, por lo menos debe propiciar el desarrollo de seis tipos de competencias en las nuevas generaciones, a saber: primero, el diseño del proyecto personal o comunitario de vida; segundo, la alfabetización digital y

la interpretación de códigos discursivos; tercero, la apropiación e intervención sistemática en los valores de construcción identitaria del estrato sociohistórico al que pertenece; cuarto, la interacción social de carácter intercultural y de respeto a la diversidad ontológica; quinto, la participación en la reorientación significativa de las relaciones político-económicas y socioculturales del orden local, regional y global; y sexto, la promoción, expansión y arraigo de las prácticas de correlación sustentable y restauración del entorno socioambiental.

La educación escolarizada ha de servir para la vida presente o solo constituye un entretenimiento ocioso de los alumnos; en esta perspectiva, de poco sirve una persona con alto rendimiento escolar en las áreas del lenguaje, los contenidos matemáticos y el pensamiento científico, como promueven los organismos internacionales, si resulta incapaz de comprender sus propios impulsos vitales y cómo contribuir en la potenciación de los diferentes modos de ser en el mundo. El profesor contemporáneo no solo debe haber desarrollado estas competencias en sí mismo, sino disponer de las competencias profesionales para propiciar su desarrollo en los discentes.

## **Reconfiguración de la práctica docente ante la emergencia sociosanitaria**

En los tiempos actuales los profesores ya poseen una serie de habilidades pedagógicas didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Significa que la preparación y formación docentes son continuas y se pueden adaptar a contextos socioculturales cambiantes. Sin embargo, a más de un año de ser decretada la pandemia provocada por el SARS-COV-2 (COVID-19), el sistema educativo y la práctica docente cambiaron radicalmente. En México, las escuelas fueron cerradas y los profesores comenzaron a impartir clases utilizando distintos métodos pedagógicos didácticos adaptados a la realidad. ¿Cómo se ha modificado la práctica docente?, ¿qué habilidades han desarrollado los maestros que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y que genere aprendizajes significativos en los estudiantes?

Redefinir los roles del profesor y el alumno en contextos socioculturales cambiantes es una realidad en la práctica docente. Tradicionalmente era una enseñanza centrada en el maestro, pero ahora estos roles han cambiado. Un ejemplo ha sido la educación básica en contextos rurales e indígenas a raíz de la pandemia por la COVID-19. El docente que trabaja con este sector de la población actualmente debe ser capaz de infundir en los estudiantes la curiosidad

por investigar a pequeña escala y trabajar por cuenta propia. De igual manera, ha creado condiciones para tener aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los padres de familia tienen un papel central en el proceso de enseñanza, pues son ellos quienes directamente apoyan a los alumnos desde casa. Han generado una práctica docente horizontal entre estudiantes y padres de familia, de tal manera que contribuyen al aprendizaje significativo.

La práctica docente horizontal ha llevado a los profesores a implementar metodologías que sirvan como puente de transmisión de conocimientos entre docente-padre de familia y alumno. Aunque las escuelas del nivel básico están cerradas, la enseñanza no se ha detenido. Los padres de familia hoy tienen un rol importante en la transmisión de conocimientos formales. Tarea compleja, porque el docente está impartiendo clases con ayuda de los padres, es decir, los padres realizan la función docente en casa con el asesoramiento del profesor.

En zonas rurales e indígenas, en donde no tienen acceso a la tecnología, han adaptado los materiales didácticos para que las madres de familia<sup>6</sup> puedan trabajar junto con sus hijos: ellas retroalimen-

tan y revisan los avances del alumno para lograr un mejor desempeño, como bien apunta una profesora:<sup>7</sup>

Cambiar la forma de dar clases ha sido un proceso complicado para mí. De pronto ya no fuimos a la escuela a dar clases y todo se complicó. Al principio me costó mucho trabajar con mis alumnos desde su casa. Porque la mayoría de las familias de mis alumnos no cuentan con celular o computadora para dar tomar clases en línea. Tuve que improvisar y generar materiales didácticos que entendieran los padres y los alumnos. El resultado no es el mismo que cuando se imparten clases presenciales. En muchos casos las madres de familia no les dedican tiempo a sus hijos, otros solo terminaron la educación primaria y no pueden ayudar a sus hijos... son muchos los problemas que enfrentamos. Se ve en el avance de los niños, a quienes les ayudan sus madres, y a los que no, el rezago y la reprobación es algo evidente... (Profesora Beatriz Ceja Rivera, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Es importante mencionar que para llevar a cabo una práctica docente horizontal el nivel educativo y socioeconó-

6 En las entrevistas con los profesores todos coincidieron en que durante el presente ciclo escolar las madres de familia son las que ayudan a sus hijos en las clases, tanto vía celular como en casa, cuando les dejan tareas que deben entregar cada cierto periodo. Los padres de familia no se involucran en la educación formal de los niños. Si la madre de familia tiene varios hijos atiende a todos, actividad que provoca una poca participación de ellas en las clases virtuales.

7 En el mes de febrero de 2021, se realizaron una serie de entrevistas a profesores de educación básica, como parte del proceso de investigación en este campo, cuyas respuestas se exponen en la presente sección de este artículo.

mico y el contexto cultural de la madre de familia determinan el progreso escolar del estudiante. El docente crea alternativas pedagógicas que incluyen a la madre de familia como puente transmisor del conocimiento.

Para generar alternativas pedagógicas, el docente ajusta los contenidos de los planes y programas de estudio y de tal manera logra que los alumnos, junto con sus madres, realicen actividades de investigación a pequeña escala en el contexto donde estos se desenvuelven.

No se puede generalizar un modelo pedagógico didáctico para todos los estudiantes. En la actualidad los docentes combinan distintas técnicas de enseñanza, adaptándolas a cada contexto y realidad de los alumnos: utilizando materiales didácticos escritos, libros de texto, guías didácticas, cuadernos de trabajo y el uso de las TIC.

Los profesores han incluido en su práctica docente el uso de las TIC como una de las principales alternativas para la transmisión de conocimientos. A partir de la pandemia el internet se volvió el principal recurso electrónico en la práctica docente. Actividad que tomó desprevenidos a un buen número de profesores que no poseían la experiencia ni las habilidades técnicas útiles en el manejo de plataformas digitales y recursos tecnológicos, que son fundamentales en la educación a distancia (Ruiz Larraguivel, 2020).

Los docentes actualmente se vieron en la necesidad de modificar o adaptar

sus métodos de enseñanza y recursos didácticos para enfrentarse a una nueva experiencia drástica que representa el proceso de enseñanza en una modalidad virtual, a través de plataformas digitales. La suspensión abrupta de clases no permitió la capacitación en el manejo básico de algunas de estas herramientas. Enfrentarse a la tecnología virtual es un proceso continuo para los docentes, inclusive en la comunicación telefónica de forma grupal con la aplicación WhatsApp. El uso de Zoom Meeting, Google Classroom, Moodle, Google Meeting, Blackboard, Skype, etcétera, ha adquirido mayor importancia y utilidad por parte de los docentes (Ruiz Larraguivel, 2020).

Los profesores de nivel básico aprenden, mediante la práctica, a utilizar estas herramientas para la enseñanza, que combinan con materiales escritos al mismo tiempo con aquellos estudiantes que no tienen acceso a la tecnología. En este sentido, otra profesora entrevistada comenta que:

Al principio (de la pandemia) me costó mucho trabajo dar las clases, terminaba muy estresada porque no sabía qué hacer. Tengo alumnos que no tienen computadora y mucho menos acceso a internet. Si acaso sus padres tienen un celular. Con ellos trabajo con libros de texto y cuadernos de trabajo, saco copias de algunos ejercicios y ellos los trabajan en su casa con ayuda de los padres de familia. Esa es la forma de tra-

bajar con doce alumnos. Con el resto, seis, trabajo vía internet dando clases por Zoom los martes, jueves y viernes de nueve a once de la mañana. Ellos se conectan desde su casa con ayuda de sus madres y doy la clase desde mi casa utilizando mi celular y pintarrón, como si estuviéramos en el salón de clases. (Profesora Elisa Campos Turja, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Significa que el docente implementa distintos métodos, técnicas y herramientas de enseñanza, dependiendo del contexto sociocultural y económico de sus estudiantes. Con un solo grupo desarrolla más de una modalidad y se ajusta a las necesidades, tanto de los alumnos como de los padres de familia, según reflexionan otros de los profesores consultados:

En este ciclo escolar tuvimos una reunión con los padres de familia y acordamos dividir el grupo en dos, las clases las iba a dar en mi casa, un grupo iría lunes y martes, y el otro, jueves y viernes. Funcionó por unos meses, el director no permitió que diera clases en mi casa y solo les llevo trabajos a sus domicilios y en el transcurso de ocho días paso por ellos y los reviso... (Profesora Norma Leticia Durán Tomás, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

...hago de todo para que los niños aprendan y no se atrasen. En la comunidad [Turícuaro, Michoacán] donde trabajo

no hay muy buena señal de celular y, al principio, tuve que ir a la casa del señor que tiene una bocina [altavoz comunitario]... [risa del maestro] y ahí anunciaba que ya había llegado al pueblo y me llevarán las tareas los alumnos. Me costó mucho hacer que sus mamás fueran con ellos, para que les pudiera explicar de qué se trataba la tarea. (Profesor Francisco Sánchez Niniz, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Los profesores de nivel primaria coinciden en que al trabajar fuera del contexto del aula, ya sea en forma virtual o con el uso de materiales didácticos escritos, es fundamental el apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, utilizan otros métodos para impartir las clases. En el caso del profesor Francisco el uso del audioparlante comunitario fue funcional, para que sus alumnos acudieran a su llamado.

Las estrategias de comunicación comunitaria son utilizadas por los docentes en contextos donde la tecnología y las TIC no funcionan. El maestro conoce el contexto sociocultural y utiliza los canales y vías de comunicación que funcionan en lugares apartados con escasos medios de comunicación. De tal manera que los resultados a corto plazo del desempeño de los estudiantes dependen en gran medida de la colaboración de los tutores del niño, si lo apoyan y existen condiciones para tomar clases en la casa y el avance educativo mejora; en

los casos en donde no se cuenta con dicho acompañamiento, el rezago educativo y la falta de interés de los alumnos se ha profundizado, lo cual demuestra que la práctica docente actual está determinada por diferentes factores.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Filloux, J.-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la Historia y el último hombre*. Planeta Agostini.
- Kant, E. (2004). *Pedagogía*. Akal Ediciones.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios de desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.
- . (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S. A.
- Ruiz Larraguivel, M. E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio, en J. Aguilar *et al.*, *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasconcelos, J. (2002). *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa*. Senado de la República.
- Villaseñor García, G. (1978). *Estado e Iglesia: el caso de la educación*. Edicol.
- neoliberalismo del siglo XXI. *Rev. Mex. Inv. Educ.*, 17(53), 361-389.
- Díaz Barriga, Á. (2016). *La reforma de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE-UNAM.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perf. Educ.*, xxxii(129), 64-83.
- Guevara Niebla, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuad. Polít.*, 25, Editorial Era, 54-70.
- Juárez Núñez, J. M. & Comboni Salinas, S. (2016). La Constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea. *Argumentos*, 19(87), UAM-Xochimilco, 43-67.
- López Aguilar, M. J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, mayo-junio, UAM-Azcapotzalco, 55-76.
- Monereo Font, C. & Pozo Muncio, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuad. Pedag.*, 298, enero, 50-55.
- Moral Jiménez, M. V. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social. *Athenea Dig., Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13, 71-94.
- Pozo Muncio, J. I. (2008). Hoy enseñamos contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. *El Mercurio*.

### Páginas web

- Guevara, M. R. & González, L. E. (2004). Reporte sobre la situación de México. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Gutiérrez López, C. (2006). *El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio*. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/563/563>
- Sánchez Herrera, S. E. (s/f). *El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994 (el Programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo)*. Recuperado el 13 de marzo de 2021, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>