



Cinvestav-Sede Sur

Departamento de
Investigaciones
Educativas

OPINIÓN CALIFICADA SOBRE EL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA¹ (Documento confidencial)

México, D.F., 13 de Julio de 2012

Dra. Antonia Candela
Dra. María de Ibarrola
Dra. Ruth Mercado
Dra. Elsie Rockwell

Departamento de Investigaciones Educativas
Cinvestav-IPN

COMENTARIOS GENERALES AL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO)

El PTEO incluye una introducción general en donde se plantea el marco legal del Plan, los objetivos, fundamentación y contexto socio-económico de la propuesta educativa y las líneas generales de acción. En este Plan también se incorporan tres programas y dos sistemas para el estado de Oaxaca. Los programas son: el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca, el Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO) y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca. Los sistemas son: el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO) y el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO). Sin embargo, aclaramos que la presente opinión calificada solamente va a incluir comentarios generales al PTEO y comentarios particulares al Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca y a los dos sistemas propuestos en el Plan: el SEFPTEO y el SEEO.

Es encomiable que en un estado de la república donde históricamente se han generado altos índices de rezago escolar, particularmente en la educación básica, logren conjuntarse acciones entre las instancias responsables de la educación pública y la organización sindical magisterial estatales para diseñar propuestas educativas consultadas con amplios sectores del profesorado de Oaxaca.² En particular, es relevante que para elaborar dichas propuestas se haya incorporado a muy diversos participantes quienes desde sus distintas adscripciones y conocimiento de la educación pública de Oaxaca aportaron sus ideas en un desarrollo de varios años que incluyó las redefiniciones derivadas de las consultas al magisterio. Además entendemos y valoramos que este Plan sea considerado como la

¹ Documento preparado conjuntamente por el IEEPO y la sección XXII en enero de 2012. Moderador: Alfredo de la Rosa Chávez.

² Información sobre Foros, asambleas y resolutivos reportados por la prensa local entre 2009-2011.

concreción actual de un proceso que tiene que continuar adecuándose en el futuro en función de los resultados que vaya aportando su puesta en práctica.

Es también de gran valor que las propuestas del documento presenten una perspectiva integral que las articula; es decir se despliegan hacia diferentes componentes y procesos del sistema de educación básica estatal desde una mirada integral donde cada uno se vincula con los demás, de tal manera que evitan la atención fragmentada que suele predominar en las propuestas de cambio en nuestro país.

La propuesta contiene elementos que coinciden con posturas avanzadas en el campo educativo internacional, desde las cuales se plantea la pertinencia de que los proyectos de cambio y mejora educativa se desarrollen desde las propias unidades escolares mediante el trabajo colectivo a una escala local.

De igual modo la propuesta presenta el acierto de plantearse un programa experimental (piloto) antes de generalizarlo a nivel estatal, que es la forma más recomendable de iniciar cambios, ya que permite redefinir aquellos componentes que no funcionan en los contextos sociales y escolares a los que van dirigidos.

Porque valoramos el enorme esfuerzo colectivo que significa llegar a un producto como el que aquí se comenta, ponemos a su consideración la motivación principal que guía los comentarios que se harán a continuación. Nos interesa colaborar para que un documento que representa los loables esfuerzos antes señalado no se someta a la aprobación de la SEP en su estado actual. Consideramos que es necesario remontar varias deficiencias del documento tales como redacción, extensión del documento, repeticiones, dogmatismos, falta de precisión en algunos aspectos, estructura compleja del mismo, propuestas de estructuras que incrementan la burocracia y ausencias temáticas fundamentales como la curricular, entre otras, que EXPONEN EL DOCUMENTO A UNA VALORACIÓN NEGATIVA por asuntos posibles de remontar.

Hoy existe una relativa disposición de la SEP y una tendencia internacional por considerar propuestas educativas locales y ésta sería la primera que a nivel estatal se presentará en nuestro país. Por lo mismo es muy importante que sea sólida en forma y fondo, y que incluso pueda servir de ejemplo a otros estados. Ello justifica plenamente un último esfuerzo, aunque implique un tiempo adicional, por cierto menor al que se ha invertido, acompañado de especialistas nacionales, para garantizar su éxito en todos sentidos.

El documento aporta una importante filosofía de trabajo colectivo de todos los actores, sin embargo, en muchos casos, las propuestas se concretaron eliminando u omitiendo la participación de importantes actores sociales. En este sentido, es notoria la falta de incorporación en las propuestas concretas, de sectores sociales locales que incluyan a los padres de familia, en tanto que todo el Plan descansa en la idea de un proyecto educativo comunitario.

Por otro lado, el PTEO es un documento muy largo, desordenado y repetitivo, que debería sintetizarse y hacerse más operativo para que sea más accesible a los docentes en servicio

que sabemos que no cuentan con el tiempo y las condiciones para analizar este tipo de trabajos. Sería muy recomendable que el documento también indique prioridades que orienten las acciones docentes y de otros actores educativos en base a los aspectos más urgentes y básicos en relación al mejoramiento de la calidad educativa.

Los problemas que enfrenta la educación básica en el estado de Oaxaca son parte de la situación por la que atraviesa la educación pública nacional agravada en las dos últimas administraciones federales. Sin embargo, es conveniente reconocer que parte de estos problemas responden también a prácticas inconvenientes que se han generado localmente y que no contribuyen a una educación de calidad. Nos referimos a prácticas como el ausentismo docente y el débil o inexistente apoyo de los supervisores escolares al trabajo pedagógico, entre otras, que si bien no son privativas del estado de Oaxaca, es necesario reconocer su existencia y sus formas de expresión local. En ese sentido sería importante que en el diseño de las alternativas educativas que proponga el PTEO, haya un reconocimiento de las prácticas inadecuadas que han tenido lugar en escuelas de muchas regiones del estado y que se planteen alternativas para resolverlas dentro del conjunto de acciones que apunten a mejorar la educación en el estado.

Consideramos que también sería de fundamental importancia que en el PTEO se identifiquen, valoren y retomen las diversas y ricas experiencias educativas innovadoras que se han desarrollado ya por varios años en muchas localidades del estado, en donde el trabajo conjunto de docentes de varias escuelas en colaboración con las comunidades ha redundado en un pleno compromiso de todos en beneficio de una mejor formación de los alumnos. Partir de las experiencias locales exitosas es una de las formas más productivas para implementar cambios que mejoren las prácticas educativas. Estas experiencias pueden operar de manera incluso más adecuada que los programas piloto para retomar lo que pueda generalizarse a nivel estatal, porque surgen de necesidades locales y ya se han ido mejorando a lo largo del tiempo.

Una justificación explícita de la elaboración del PTEO es la especificidad sociocultural del Estado de Oaxaca, con su realidad plural e intercultural frente a la normatividad educativa nacional, a menudo con la frase genérica de "nuestros pueblos" sin un reconocimiento de su diversidad ni de la población que no se considera perteneciente a ellos. Si bien esta consideración es válida, como lo sería para cualquier entidad, hay poca consideración en el documento de la diversidad al interior del Estado de Oaxaca. Es necesario precisar la diferente composición tanto social (rural/urbano, índice de marginalidad y de migración, actividad socioeconómica agrícola, industrial o terciaria,) como cultural (auto/reconocimiento de pertenencia a un pueblo indígena, historia de escolaridad, organización tradicional política por usos y costumbres, o no), expresadas posiblemente en el gran número de municipios que constituyen la geografía política del Estado. Esta heterogeneidad en sí misma reclama una diversidad de respuestas, por lo cual se justifica la inclusión de un componente de planeación y evaluación educativa local.

A la vez, dado que junto con la diversidad existe una significativa desigualdad socioeconómica entre poblaciones, el cumplimiento de los preceptos legales de igualdad y equidad educativa requiere establecer mecanismos que permitan garantizar las condiciones de equidad en el acceso a una escolaridad básica de calidad. Existe una larga

historia de programas que han intentado garantizar la equidad, particularmente favoreciendo con mejores docentes y mejores condiciones a aquellas escuelas que se encuentran en las localidades mas desfavorecidas. Una primera evaluación requerida tendría que enfocarse a los resultados de este tipo de programas y modalidades, y reforzarlos, o en su caso transformarlos.

El eje operativo del PTEO es el del Colectivo-Proyecto como el concepto que permite recuperar la cultura comunitaria en la forma de decidir, desarrollar y operar los proyectos educativos, aspecto que consideramos muy adecuado. Sin embargo, en el documento no es clara la organización ni la función de los colectivos: el de centro de trabajo (trabajadores de la educación, alumnos, y familias de dicho centro) y el colectivo de servicios educativos de educación básica de una comunidad determinada. En documento adicional enviado por el Lic. Alfredo de la Rosa el 21 de marzo del año en curso se indica que estos dos colectivos comparten la tarea de construir los proyectos pedagógicos, comunitarios y de enfoque social para cada comunidad y centro de trabajo.

No obstante, es necesario que el concepto se precise en cuanto a la definición del “colectivo” y a lo qué debe incluir el “proyecto”. Consideramos que una cuestión central a definir de inicio sería la pluralidad de formas que podrían tomar los Colectivos de servicios de educación básica. ¿Coincidirían con las zonas de operación o inspección administrativas? Si este es el caso, ¿se ha contemplado realmente si estas zonas tienen las condiciones, tiempo, espacio y energía para encargarse de la transformación de la educación en su zona? Convendría pensar en otros colectivos posibles, muy variables según las condiciones sociales y geográficas de los centros de trabajo. Por ejemplo, tendrían muy diferentes requerimientos las pequeñas escuelas unitarias o bidocentes en zonas dispersas, que bien podrían ayudarse entre sí, a los de las ciudades de mayor concentración con las que los colectivos podrían formarse mas bien por afinidad entre escuelas o barrios.

Convendría pensar en las ventajas que tendrían colectivos limitados a un nivel escolar, frente a colectivos que unieran escuelas del nivel preescolar, primaria y secundaria de una localidad. Y sobre todo, sería importante analizar cómo se podría prever la inclusión no únicamente de docentes y elementos de la administración escolares en los colectivos, sino también autoridades tradicionales, locales y municipales, y sobre todo padres de familia y vecinos. Estudiar qué instancias de reunión (asambleas, reuniones de delegados, etc.), y que frecuencia de revisión del Plan y de los programas a implementar, se tendrían que establecer para estos colectivos (pues se sabe de casos en los que las mesas directivas de los padres de familia se reúnen en una sola ocasión).

Sobre todo, tendría que establecerse cómo se podría garantizar que la operación de los programas de los colectivos se realicen sobre la base de acuerdos realmente respaldados por las comunidades, principio fundamental de la comunalidad, y que no deriven en una manera más de extraer recursos y trabajo de las poblaciones que menos tienen. También es necesario reconocer que si bien existen pueblos con una fuerte tradición comunitaria que permite tomar acuerdos en asambleas, también hay muchos otros en los cuales las decisiones posiblemente tomen otro carácter. ¿Cómo lograr, en ambos casos, generar

programas sobre la base de acuerdos plurales, que trasciendan las diferencias partidarias y sociales y puedan sostenerse mas allá de los periodos electivos?

Otra posible discusión sería sobre el grado de formalización que pudieran tener dichos colectivos, pues ello puede abarcar desde redes existentes de maestros dedicados a fines particulares, que merecen mayor apoyo (por ejemplo, las redes de lectura), hasta cuerpos formalizados bajo la figura de una Asociación Civil, sin excluir figuras legales existentes como los Consejos de Participación Social.

Una pregunta a tomar en cuenta con mucho cuidado sería la cuestión de los recursos y apoyos externos que podrían recibir los colectivos escolares o de servicios educativos. El principio consagrado de la transparencia en la rendición de cuentas sobre el uso de los recursos debe operar de manera obligatoria en este nivel de gestión colectiva.

Una cuestión adicional puede ser la previsión de figuras de acompañamiento de los proyectos pedagógicos de cada colectivo, que pueden ser tanto especialistas en educación, profesores de nivel medio superior o superior, maestros jubilados con experiencia valiosa en las localidades, la colaboración voluntaria de miembros de asociaciones y de organizaciones no gubernamentales, organizaciones docentes, entre otros. La idea sería que cada colectivo pudiera buscar las asesorías requeridas entre múltiples posibles asociados. Dada la heterogeneidad dentro del estado, es posible que se requerirán varios modelos de organización y funcionamientos de estos colectivos.

En relación a los colectivos consideramos que es necesario que se incluya tanto a las autoridades comunitarias tradicionales que son las que aportan las necesidades y perspectivas culturales de la comunidad, como a las autoridades municipales que permiten articular la propuesta educativa con la estructura de gobierno a nivel local.

En cuanto al “proyecto” es importante que en una propuesta educativa como es la del PTEO, se centre en el trabajo pedagógico y que no se responsabilice a la escuela y a los docentes de “proyectos comunitarios y de enfoque social” que son responsabilidad gubernamental, muchos de los cuales actualmente ya están indebidamente siendo atendidos por los maestros, limitando la atención a su función fundamental que es la educativa y generando instancias de poder y concentración de beneficios que no corresponden a la función de los maestros. Si bien puede ser un principio válido integrar a los estudiantes a proyectos comunitarios en curso, debe prevalecer el valor pedagógico de tal integración. Los docentes tendrían suficiente que hacer con establecer los vínculos entre los contenidos curriculares que la sociedad, incluso la local, exige a las escuelas y los proyectos comunitarios en curso. En particular, los docentes no deben ser los gestores ni los responsables de operar y ejercer presupuestos destinados a proyectos de desarrollo o productivos de las comunidades, función que debe recaer sobre las comisiones y autoridades nombradas para ello. Ello no invalida la elaboración de propuestas pedagógicas que se incorporen a la vida comunitaria y contribuyan al bienestar de los estudiantes y sus familias.

Si bien los proyectos pedagógicos locales son muy importantes para vincular la formación educativa a la realidad natural y sociocultural de cada contexto, estos necesariamente

deben incorporar contenidos fundamentales marcados en los programas nacionales y sobre todo garantizar una calidad equivalente en la formación de los estudiantes. De no marcar lineamientos claros en este sentido, se tendrá el riesgo de afectar la equidad al propiciar ausencias importantes en contenidos educativos que aseguran una formación general básica equiparable a la de cualquier otro estudiante de México.

También queremos hacer notar que observamos una carencia importante en el desarrollo que hasta el momento tiene este Plan. Nos referimos a la falta de orientaciones curriculares que partan del análisis del currículo nacional vigente y de otros currículos que puedan ser más pertinentes y de la toma de posición frente a diversas orientaciones pedagógicas que se plantean en la actualidad, tratando de rebasar el nivel puramente declarativo, para plantear lineamientos curriculares alternativos. Estos lineamientos curriculares concretos son la base sobre las que se apoya la práctica educativa en las aulas y aportan a los docentes el referente sobre los contenidos generales y los enfoques didácticos que son más adecuados; sin éstos cualquier mejora de las condiciones contextuales para la educación carece del sustento fundamental.

Resulta contradictorio que el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca detalle con toda precisión, incluso proponiendo una estructura administrativa ad hoc, un sistema de evaluación educativa mientras que no presenta lineamientos curriculares concretos ni orientaciones pedagógicas operativas. No puede anteponerse la evaluación a la propuesta pedagógica sin riesgo de que se profundice la dañina tendencia ya existente de “enseñar para pasar las pruebas” y se antepongan los medios a los fines. Esto es, en el documento se afinan los criterios de evaluación pero no se tiene el contenido a evaluar.

En realidad, la secuencia lógica sería primero diseñar las propuestas pedagógicas, con la participación de los colectivos, y abrir un periodo, que podría ser de unos dos años, para evaluar sus resultados. Al inicio, se requiere más bien una evaluación de tipo diagnóstico anónimo con una muestra rigurosa estadísticamente para determinar la línea base de la cual se inicie el trabajo colectivo. Más que impulsar una cultura de la evaluación sería necesario desarrollar una cultura de la calidad educativa basada en un proyecto educativo con propósitos formativos académica y culturalmente.

Finalmente, entre los comentarios generales al PTEO queremos dejar constancia de nuestro reconocimiento al compromiso, la actitud innovadora para responder a las necesidades de sus alumnos y por tanto a la calidad académica de muchos de los maestros de Oaxaca con los que hemos tenido contacto a través de los diversos programas de investigación y de desarrollo educativo en los cuales nos hemos involucrado.

COMENTARIOS AL PROGRAMA POPULAR COMUNITARIO DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO EDUCATIVO OAXACA.³

³ Documento preparado conjuntamente por el IEEPO y la sección XXII en enero de 2012. Moderador: Alfredo de la Rosa Chávez.

1.- Se trata de un documento largo, desordenado y repetitivo. Se nota que es producto de varios documentos elaborados por diferentes autores y que no se hizo un esfuerzo de integración de ellos conforme a un eje lógico de propuesta clara y argumentada. Hay demasiada información que, si bien tiene que ver con el programa, no está relacionada adecuadamente. Listado de suelos, listado de climas, datos muy genéricos sobre la población del Estado, (48% de los habitantes en alta marginación) sobre el presupuesto asignado a construcción y equipamiento, anexos sobre las fuentes de financiamiento federal, referencia indiferenciada a “nuestros pueblos”, una página completa del listado del marco legal, descripción genérica del valor de las asambleas comunitarias, que se confunden con las municipales, las escolares, relación de funciones de diferentes organismos. Toda esta información confunde al lector, no consolida y apenas apunta una propuesta viable.

2.- El documento deja ver algunos aciertos en la propuesta de un programa de infraestructura y equipamiento, en particular en lo referente a los objetivos que persigue, a los criterios que deberán orientar la asignación de prioridades y recursos para ello y a la concepción de los espacios escolares, sin embargo es necesario que exista coherencia entre estos objetivos y criterios y la manera de concretar las medidas que el Programa propone.

3.- Se recomienda revisar las distintas partes del documento en las que aparecen referencias a estos rubros, que no se repitan tal cual, sino que introduzcan cada vez una u otra nueva idea y que no se dispersen a lo largo del documento: objetivos en las páginas 7 y 8; consideraciones en la pag. 24 y 25; objetivos del programa, pag. 31 y 32; estrategias que corresponden a los objetivos; normas actuales y normas propuestas, pag. 39 y 40. (Este cuadro resulta expresivo y convincente, pero es antecedido por muchas otras redacciones que le restan fuerza, además de que podría ser la manera de integrar TODOS los objetivos y criterios, que adquirirían fuerza argumentativa en la medida en que se comparen con los actuales).

4.- Una vez depurado el texto en lo que se refiere a estos objetivos y criterios, este podría ser el inicio del documento y el eje conforme al cual se organizarían las siguientes partes. Es indispensable hacer un diagnóstico puntual de la situación de la infraestructura y el equipamiento (se hace una propuesta, pero en términos muy generales y vagos) conforme a los principales criterios propuestos entre los cuales destacan:

- a) La vinculación de los docentes con la comunidad a través de proyectos educativos: escolares o comunitarios;
- b) El fortalecimiento y rescate del trabajo comunal (tequio);
- c) El uso de materiales propios de la región que no sean lesivos al entorno;
- d) El diseño de construcciones con especificaciones técnicas adecuadas a la diversidad climática y orográfica de nuestro estado, considerando el uso de tecnologías alternativas a las actualmente establecidas;
- e) La transparencia en el uso y administración de los recursos asignados a la infraestructura de la educación básica, mediante los mecanismos de control, supervisión, vigilancia y fiscalización de todos los procesos.

Sin embargo, algunos de estos criterios se quedan a nivel de declaración de principios, como por ejemplo los siguientes:

- i) Es prioridad que nuestros pueblos cuenten con instalaciones educativas adecuadas y dignas para la realización del proceso educativo, estos espacios deben estar equipados en consideración a las necesidades de los estudiantes, las posibilidades que brinde cada contexto y con respeto a la cultura y formas de organización de los pueblos.
- j) Construir la infraestructura de aula de medios y suministrar el equipamiento necesario de acuerdo a los requerimientos actuales del uso de la tecnología mencionados en los programas y planes de estudio institucionales.⁴
- k) Construir la infraestructura de bibliotecas necesaria para el impulso y fortalecimiento de los programas de lectura que promueven las instancias institucionales.

Otros objetivos resultan discutibles, en particular porque no hay consistencia interna con los procedimientos propuestos:

- f) La concentración de funciones en una sola instancia dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, que priorice y defina las obras que se realizarán anualmente;
- g) La obligación del Estado de proporcionar al 100% los recursos para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento educativo.
- h) La transparencia y apego a la planeación que se debe exigir para la realización de las obras que sean ejecutadas por el IOCIFED conforme a los criterios establecidos.

5.- El diagnóstico puntual exige **identificar la unidad territorial y su equivalente en la administración escolar** que será la base de la planificación y programación. Son esas unidades: comunidades, municipios, zonas escolares las que deberán ser clasificada por clima, suelo, materiales, pero también en función de las necesidades puntuales de cobertura, asignación de docentes **e infraestructura** y equipamiento, en términos de los diferentes niveles y modalidades escolares. Esas unidades deberán ser consistentes con otras unidades definidas para toda la administración de la educación pública en el estado; no queda claro si se trata de unidades que a su vez dependen de los municipios en ese y otros órdenes de la administración pública.

⁴ Sin embargo ello no debe significar desplazar a la biblioteca, como ha ocurrido. Tampoco debe significar una compra masiva de laptops para todos los estudiantes, ni siquiera para todas las escuelas de equipo que se vuelve caduco en unos años como ha sido por ejemplo el fracaso de Enciclomedia. Es particularmente importante evitar que tal equipo implique que los padres de la comunidad tengan que pagar las instalaciones y mantenimiento, como ha sucedido. Es indispensable considerar que primero se debe contar con las condiciones materiales básicas, (salón, electricidad, conectividad, incluso desarrollos curriculares adecuados para un enfoque innovador desde las TICs) y con el apoyo para la formación de los docentes en el manejo de las mismas, y finalmente algo de equipo. Hay otras posibilidades para el aprendizaje de las TICs y el uso de internet

6. El listado de climas y suelos tal y como aparece en el documento no sirve si no se complementa con una identificación territorial de los mismos en la geografía del estado unida a un diagnóstico de las infraestructuras disponibles según los distintos territorios. El uso de materias primas regionales y el aprovechamiento de los espacios existentes quedan en simple declaración si no se fortalecen con el diagnóstico propuesto.

7.-Unir las necesidades de construcción a la asignación de maestros exige a su vez un análisis puntual de la demanda y la matrícula en función de esas unidades territoriales que se definan. Aquí aparecen, sin embargo otros problemas que no se prevén en el programa pero que introducen criterios que pueden afectar el desarrollo del mismo: precisamente los criterios y obstáculos para la asignación de profesores de manera equitativa a lo largo del territorio del Estado y las consideraciones al respecto que plantea el sindicato de manera poco clara en un renglón de un cuadro (pag. 39)⁵.

8.-Las cifras puntuales que aparecen en las páginas 15 a la 23, sobre aulas, aulas de medios, bibliotecas, sanitarios, y equipamiento, necesarias por nivel educativo y costo de las **mismas no se fundamentan en ninguna parte del documento**; no se sabe de dónde provienen ni cómo se alcanzaron. Deberán desprenderse del diagnóstico necesario. En ninguna parte del documento se tratan de manera específica los diferentes niveles y modalidades educativas, desde unidocentes y telesecundarias hasta grandes escuelas urbanas.

9.- La propuesta sobre los organismos y procedimientos para llevar a cabo esos objetivos es confusa, en ocasiones contradictoria: expresa un cogobierno entre las autoridades del estado y la sección 22 y llega a implicar una relación de autoridad vertical muy autoritaria sobre las comunidades, abre riesgos de mal uso de los recursos, una gran confusión de responsables y funciones que finalmente contradice los criterios y los objetivos comunitarios y democráticos del documento.

10.- Se observa una contradicción entre la propuesta de un Instituto (IOCIFED), del cual se presentan los antecedentes formales, como UNICO (así con mayúsculas en el original) responsable de la infraestructura y el equipamiento y todo el papel asignado a las comunidades.

a) Cuáles son las comunidades que se relacionan con el Instituto

- Cuáles son las comunidades que aparecen en los territorios definidos, tal parecería que sólo se está prestando atención a las zonas rurales e indígenas del estado y no a comunidades más grandes y más complejas.
- Hay una confusión grande entre asambleas comunitarias, asambleas municipales, asambleas escolares.
- No queda claro el papel que juegan los consejos de participación social en las escuelas, (Hasta qué punto existen los consejos o se confunden con las autoridades);

⁵ En realidad el documento no tiene paginación, se observan a través de la regla de la computadora.

b) Qué responsabilidades y derechos concretos de las comunidades en cuanto a:

- El diseño arquitectónico de la construcción escolar adecuada al suelo, clima y recursos materiales.
- Las aportaciones presupuestales que se requieran
- Las aportaciones en trabajo – tequio. (Hay todo un apartado sobre la importancia de y el papel del tequio, del mayordomo, de las fiestas, de la Guelaguetza pero no se relaciona directamente con las escuelas disponibles. Tampoco hay una crítica a las limitaciones del tequio y las tensiones que puede generar en las comunidades).
- Las aportaciones en materiales.
- La transparencia en la adquisición y asignación de recursos locales

Y qué papel juega el instituto al respecto.

c) A lo largo del documento y en la descripción de los órganos encargados, se pierde la responsabilidad clara por la consecución de diferentes tipos de recursos, la ministración de los mismos a quienes los requieren, en particular los que implican un ejercicio directo de los fondos; la administración y seguimiento de los mismos para alcanzar los programas puntuales, la transparencia en el rendimiento de cuentas.

11.- Aunque se dice por un lado que el estado será responsable del total del financiamiento necesario para la infraestructura escolar, en otras partes se asignan responsabilidades muy puntuales a “las comunidades”, en lo referente a las construcciones (dotación de materiales, trabajo en tequio) y al mantenimiento. Ahí nuevamente se pierden las bondades de los criterios y objetivos propuestos abriéndose la posibilidad de depositar en las comunidades la responsabilidad de aportar parte de los recursos económicos que difícilmente tienen y que legalmente no les corresponde proporcionar. En alguna parte del documento se establece que el estado es responsable al 100% de los recursos para la educación pública, pero todo lo demás implica una intensa colaboración de las comunidades quienes asumen en muy buena medida los costos en trabajo y materiales, aportaciones difíciles de contabilizar.

Se propone solicitar al gobierno federal una aportación financiera prácticamente 40 veces mayor a la que se concede ahora, (aunque no se dice si las aportaciones son anuales o serán por plazos mayores). Y también se habla de solicitar apoyos a otros organismos civiles. Se trataría entonces de una aportación compleja, cuya viabilidad no está asegurada y cuya distribución será difícil de hacer equitativamente y con transparencia, sobre todo si no se cuenta con el aval y la supervisión de cada comunidad y de las comunidades entre sí.

12- Sorprende la organización tan compleja del Instituto, una especie de “co-gobierno” entre la sección 22 y las autoridades educativas del estado, a la vez que aparecen figuras sindicales no conocidas como por ejemplo: “los técnicos de la sección 22”;

adicionalmente se establecen varias instancias que podrían complicar y burocratizar el procedimiento, pero en particular destaca la ausencia de mecanismos claros para la compleja relación con las comunidades, por lo menos en tres aspectos:

Su participación en la validación de la propuesta desde el punto de vista “técnico”

Su participación en la autorización final para el uso del edificio escolar.

Su participación en el manejo de los presupuestos, definición de costos, definición de ahorros y economías. En efecto, se menciona un “ahorro presupuestal” por el uso de materiales regionales y saberes locales. La vaguedad de estas participaciones obstaculiza la transparencia y el uso correcto de los recursos locales. Como parte de la transparencia esto deberá quedar meridianamente claro.

13.-En el anexo III se describen y ejemplifican propuestas muy interesantes sobre infraestructura y equipamiento derivados de “nuevas propuestas ecológicas y sustentables”, sería conveniente saber por qué su práctica no se ha generalizado, dado que los ejemplos indican que ya se han usado; no se menciona hasta qué punto será necesario capacitar a las comunidades en ello, o si ya son saberes compartidos en ellas y cómo se pondrán en juego.

14.- Se habla de una fase de sensibilización hacia el proyecto para lograr un alto compromiso (pag. 35), pero no se prevé el significado de esta etapa, que bien podría requerir una capacitación formal y el establecimiento de formas de organización o responsabilidad relativamente duradera por el proyecto. ¿Quién se hará cargo de ello? Más adelante en la página 38 se menciona que se elaborarán los lineamientos de participación social y comunitaria para los rubros de supervisión, vigilancia, control y fiscalización en el uso de los recursos públicos para la infraestructura y equipamiento educativo. Estos lineamientos requieren sin duda la participación de las comunidades y a su vez una coordinación entre ellas y al interior de las mismas.

15.- La viabilidad de todo el proyecto de ninguna manera se compagina con las continuas huelgas y paros de los maestros; por el contrario, exige un fuerte compromiso, profesionalismo educativo, capacidad técnica y dedicación efectiva y sostenida de trabajo cotidiano por períodos largos teniendo como base las colectividades escolares. Sin ese trabajo colectivo, respetando los acuerdos comunitarios, no será posible llevar a cabo el PTEO, que requiere hacer un proyecto escuela por escuela, que incluya el diagnóstico de la demanda local por los distintos niveles escolares, el diagnóstico de los profesores necesarios, el diagnóstico de las construcciones requeridas; el proyecto concreto de construcciones con base en materiales locales y consideraciones sobre el uso del suelo y el clima. Esta dedicación efectiva será la base del compromiso de las comunidades por apoyar este esfuerzo y de la relación de las comunidades eficiente y efectiva con los maestros y con las autoridades centrales.

En el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) se propone la creación de un Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de Educación del Estado de Oaxaca (SEFPTEO).

PLANTEAMIENTOS FUNDAMENTALES DEL SEFPTEO:

-Esta propuesta coincide con las líneas generales del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP) de carácter federal (SEP, 2008), en cuanto al planteamiento de un sistema de formación para los maestros y a la necesidad de que tanto a nivel nacional como estatal se articulen las diferentes instituciones y programas dedicados a la formación continua de docentes que trabajan separadamente.

-Se afirma que el profesional de la educación "es aquél que se sustenta en una teoría para hacer docencia e investigación pedagógica porque le ayuda a articular el saber pensar, el saber conocer, saber hacer y el saber teorizar." Por tanto, la formación docente debe atender, se dice en el documento, a tres esferas:

"El saber pedagógico, el saber multidisciplinario (epistemología, pedagogía, sociología, antropología, la filosofía y la ética) y el saber investigativo, que se sustenta en la epistemología de la problematización e indagación..." Las tres esferas de la formación estarán articuladas a la cultura comunitaria", según la propuesta.

-Frente a la perspectiva de la reforma en marcha para la formación docente inicial en instituciones normales, que plantea la formación en competencias de acuerdo con la reforma a la educación básica de 2009, ambas provenientes de la ACE, en el SEFPTEO se proponen tres planteamientos principales:

*Tomar como eje necesario de la formación de maestros: la orientación de la "teoría y las pedagogías críticas" (p.22 del documento analizado).

*Incorporar a la formación inicial y de maestros en servicio el estudio de disciplinas como: "La filosofía, la ética, la sociología, la pedagogía, la epistemología, la antropología" (pag. 21, ibid).

*Sustentar la formación y el trabajo docente en la investigación-acción (pag. 21, ibid).

COMENTARIOS:

1. Acerca del papel central que el SEFPTEO le asigna a la investigación en la formación y el ejercicio docente.

La investigación sobre la formación inicial y continua de maestros en países con experiencias de sucesivas reformas a gran escala, hace tiempo han alertado sobre las limitaciones del planteamiento sobre el "docente investigador" como eje articulador de la formación docente en educación básica. En México también fue cuestionada, tanto por maestros formadores de docentes como por estudiosos del campo, esta perspectiva adoptada en el plan de estudios de la educación normal de 1984.

En el debate sobre este tema, se reconoce la validez de que los profesores puedan plantearse la investigación como una opción profesional, o que puedan usarla para la práctica informada de su trabajo. Sin embargo, se cuestiona que en la formación y en el ejercicio de la enseñanza se incluyan necesariamente actividades orientadas hacia

la investigación, superpuestas a las que han de desarrollar los profesionales de la docencia.

La alta complejidad que representa el ejercicio de la profesión docente (Fullan y Hargreaves, 2000) requiere una formación específicamente dirigida a la resolución de las situaciones que el docente deberá enfrentar en ese particular campo de trabajo. La investigación como profesión es diferente a la de docencia, con particularidades propias, ni más ni menos complejas que las que se requieren para enseñar, simplemente son profesiones distintas. Así como no se aprende abogacía en una escuela de medicina, tampoco se aprende a investigar en instituciones de formación de profesorado, ni se aprende a enseñar en una institución formadora de investigadores.

A ese respecto, estudiosos de la educación han afirmado lo siguiente:

"Una es la formación que se requiere para ser docente y otra la que se necesita para ser investigador o para ejercer cualquier otra profesión. Son trabajos distintos. No afirmo que los maestros de educación básica no puedan ser investigadores, por el contrario, es necesario que a la investigación educativa lleguen cada vez más maestros que pasen por la formación necesaria. Lo que está en cuestión es por qué todo maestro debe ser investigador, como si se pensara que 'sólo' ser maestro no es suficiente. Esto implica una velada devaluación de la docencia frente a la investigación" (Mercado, 1994:8).

"Las tareas de los maestros son diferentes de las tareas del investigador" (Díaz Barriga, en Rodríguez, 2005: 64).

"La figura conocida como el "docente - investigador" o el "profesor investigador de su propia práctica" [basa esas concepciones en] las políticas educativas que han tratado de mejorar la calidad de la educación con la propuesta de que los profesores hagan investigación, bajo el supuesto de que hay imbricaciones naturales entre la investigación educativa y la enseñanza de calidad. También basan sus argumentos en los límites tan confusos entre la teoría, la investigación y la práctica educativa, que se defiende actualmente como 'investigación -acción'. El currículum de 1984 para la formación de profesores de primaria en el recién decretado nivel de licenciatura se basó en este principio que tuvo que ser modificado: una cosa es que los docentes conozcan la investigación y otra cosa es que la tengan que realizar para ser buenos docentes." (De Ibarrola, 2009:22).

Tanto investigadores como maestros de grupo que han escrito sobre la práctica docente han insistido en la especificidad de las formas de conocer y de pensar que requiere la compleja tarea de guiar a un grupo numeroso de estudiantes hacia un mayor desarrollo de sus capacidades de aprender. El conocimiento requerido para esta profesión, a diferencia del que se necesita en otras, tiene que combinar en los planos intelectuales, prácticos y afectivos una gran cantidad de conceptos, herramientas y disposiciones para elaborar y responder, sobre la marcha, a las múltiples exigencias simultáneas de autoridades educativas, padres de familia, estudiantes, además de las propias metas a lograr durante un año escolar siempre demasiado corto.

Llevar a cabo el trabajo de maestro, requiere una formación específica, que combine en situaciones concretas disímiles, una gran variedad de saberes que permitan una flexibilidad y autonomía sin las cuales sería imposible llevar a cabo esa tarea. Es por ello que la formación en la investigación, que entrena más bien hacia la selección de un tema asociado a variables limitadas y orienta hacia modelos generales que no toman en cuenta la especificidad local, no es en principio compatible con la formación requerida para la docencia; ésta se orienta hacia el conocimiento de la particularidad del grupo, así como del entorno social y cultural en que se trabaja. Así mismo, los profesores, por la complejidad de su tarea, requieren y desarrollan capacidades específicas de observación y resolución de problemas que la docencia les demanda y éstas no se construyen, como suele pensarse, mediante ejercicios de investigación. Esto no quiere decir que los docentes no puedan llegar a ser buenos investigadores, pero se trata de un trabajo distinto, otra manera de pensar sobre lo educativo.

Es decir, aprender a investigar no aporta las herramientas necesarias para ejercer mejor la docencia. Por el contrario, provoca confusiones durante la formación, resta espacio y concentración a los futuros maestros o a quienes están en servicio para dedicarse al estudio y a la actualización acerca de los múltiples problemas del ejercicio docente. En cambio, sí es de gran importancia para la formación inicial y continua de los profesores acceder a la muy amplia bibliografía existente sobre las variadas situaciones y procesos sociales que ocurren en las escuelas y en las aulas, así como a los desarrollos curriculares y didácticos que fortalecerían su trabajo. Sin embargo, dichas aportaciones no son consideradas en la educación normal ni en los programas de formación para docentes en servicio. Estas omisiones, podrían ser tomadas en cuenta por el SEFPTEO.

Llegar a formar excelentes maestros, no equivale a convertirlos en "simples técnicos" como suele sugerirse; la profesión docente ejercida plenamente también implica aportar a la transformación social en términos de lograr aprendizajes significativos en los alumnos, lo cual les permitirá apropiarse de producciones culturales y científicas a las que ellos, en todos los rincones del país tienen derecho. Suponer que con "sólo enseñar" se niega la función social del educador implica ignorar el valor social que puede tener un trabajo de enseñanza informado, competente y significativo para los escolares de nivel básico.

En ese sentido, es de la mayor importancia política y académica asignar un lugar central en la formación inicial y continua de los maestros, al desarrollo de la profesionalidad docente. En esta formación se requiere estudiar las características de la enseñanza y el aprendizaje en toda su complejidad, lo cual incluye el reconocimiento de los saberes comunitarios de los alumnos y su entorno cultural. Esto sería socialmente más productivo que pretender agregarle científicidad a la docencia engrosando el currículum con materias propias de la investigación o del desarrollo comunitario. La buena docencia incluye una relación estrecha y colaborativa con la comunidad, mientras la cuestión central sea la educación de los alumnos.

Al hacer propuestas para la formación continua de docentes es necesario reconocer, como los estudios sobre la escuela nos muestran desde hace años (Mercado, 1986; Aguilar, 2003; Rockwell, 2003; Ezpeleta, J. y Weiss, 2000; Torres, 2010) que uno de

los mayores obstáculos que enfrentan los profesores para desarrollar una enseñanza de mayor calidad es el cúmulo de actividades distintas a la docencia, que se les asignan. Nos referimos por ejemplo, a los constantes proyectos y programas tanto comunitarios como escolares, a las crecientes obligaciones administrativas y actualmente la dedicación a innumerables evaluaciones que reducen cada vez más las posibilidades de los profesores para concentrarse en la atención a sus alumnos (que implica por sí misma trabajar con los padres) y para actualizarse. A todo ello en el documento del SEFPTEO se agrega el que los docentes realicen investigación-acción.

Sobre este tema, Torres señala:

“La institución escolar vive la paradoja de la época con la instalación de la sala de cómputo mientras el techo se cae y no hay dinero para pagar mejor a los docentes, descoyuntada entre los múltiples proyectos, programas, propuestas y objetos de diverso tipo que aterrizan en la escuela, atareada ésta tratando de armar el rompecabezas de la última reforma y hacer sentido del conjunto y tan ocupada con todo ello que no le queda tiempo para dedicarse a lo esencial: repensar mientras se hacen, la enseñanza y el aprendizaje” (Torres, 2000:10).

Remitirse al conocimiento producido por la investigación para fortalecer la formación de los profesores, no los convierte en menos reflexivos y críticos de su práctica y de las propuestas que les llegan, por el contrario, les aporta elementos para fortalecer la reflexión y la crítica. El que los profesores sean "usuarios" de la investigación, término al que suele asignársele una connotación negativa, no los hace menos creativos ni los convierte en profesionales de segunda, más bien apoya su actualización permanente.

De hecho, todos somos usuarios de la investigación y eso no nos demerita como seres pensantes y profesionales actualizados; incluso quienes mayormente usan la investigación, son los investigadores mismos, pero también los médicos y todo profesional que requiera estar actualizado; los docentes no pueden ser la excepción.

2. En cuanto a las líneas formativas que plantea el SEFPTEO.

Si bien estas líneas no están claramente definidas en el documento, se reconoce que los profesores desarrollan un conocimiento sobre su quehacer en la medida en que lo realizan, por lo que se propone que ellos investiguen acerca de ese conocimiento con el fin de sistematizarlo y socializarlo como parte de la formación continua.

A ese respecto, es importante considerar que los saberes docentes construidos por los profesores durante sus trayectorias (Mercado, 2002) deben estar en la base de la formación continua y actualización, básicamente mediante el intercambio horizontal más que recurriendo a prácticas de investigación. La actualización docente entre pares, en las últimas décadas se ha identificado internacionalmente como la más productiva, la que tiene lugar en los colectivos escolares, ya sea entre el personal de una o de varias escuelas. En los mejores casos, son los propios profesores quienes definen el colectivo, identifican sus necesidades, los problemas pedagógicos que los convocan y recurren para resolverlos a su propia experiencia, a la reportada por la investigación, así como a la de personal especializado que ellos determinan y que puede eventualmente asesorarlos.

Ese tipo de prácticas de actualización colegiada son llevadas a cabo por los profesionales de otros campos y es al parecer a los docentes a quienes no se les reconoce esa posibilidad de autonomía profesional. En el propio documento se reportan "esfuerzos aislados de maestros que han decidido atender su formación permanente desde sus centros escolares atendiendo a sus necesidades reales de formación y separados de la centralización y relación directa con el programa de Carrera Magisterial en ocasiones acompañados por asesores del Centro de Maestros" (SEFPTEO: 96).

En ese sentido, es necesario revisar en el SEFPTEO que si bien los programas escolarizados que se ofrecen a los maestros en servicio son importantes, no sea esa la línea preponderante que se atienda en la propuesta, sino que se incluya el fortalecimiento estratégico y sistémico de la actualización permanente entre docentes en los propios centros escolares. Fortalecer esa posibilidad de formación implica CREAR condiciones en las escuelas como un requerimiento de gestión escolar ligado a la actualización permanente.

Los profesores que intentan ese tipo de trabajo colegiado, se enfrentan a las condiciones escolares que les impiden contar por ejemplo, con el tiempo necesario, lo cual es casi imposible dentro de las múltiples tareas que deben realizar durante la jornada escolar y que generalmente no corresponden a su labor docente. En sus esfuerzos por desarrollar procesos de actualización en los contextos escolares los docentes tampoco cuentan, generalmente, con los respaldos institucionales y técnicos necesarios.

Así mismo, en los casos que hemos documentado en otras regiones del país (Encinas, 2011), los profesores interesados en su actualización dentro de las escuelas, han de realizarla con la anuencia de los padres de familia quienes deben estar convencidos de que ese trabajo beneficiará a sus hijos. Es ése el tipo de acuerdos comunitarios que se requiere promover en las escuelas en favor de la actualización docente continua y de la educación de los alumnos. De hecho, en Oaxaca se han desarrollado experiencias locales de ese tipo que podrían documentarse y validarse por el SEFPTEO.

Sería conveniente que el documento también definiera una propuesta específica para la formación de profesores que trabajan o que van a trabajar en diferentes modalidades escolares como son las escuelas multigrado, las telesecundarias o las escuelas bilingües, entre otras.

3. Articulación de la formación con el entorno comunitario y planteamiento pedagógico.

En cuanto a la vinculación entre la formación y la comunidad, que se propone como central en el SEFPTEO, sería necesario especificar cómo las "tres esferas de la formación (el saber pedagógico, el multidisciplinario y el investigativo) estarán articuladas a la cultura comunitaria" y aclarar qué significa la así llamada "cultura comunitaria" que está lejos de ser homogénea.

En algunos pasajes del documento, la redacción es particularmente difusa, por lo que resulta difícil dilucidar a qué se refiere con la "pedagogía crítica" que en el texto se asocia con las citas de algunos autores que no abordan específicamente temas pedagógicos, sino cuestiones filosóficas y epistemológicas. Resultan insuficientes esas referencias para explicar cómo ese tipo de pedagogía se lleva a cabo en las aulas, tanto por los docentes en servicio, como por los formadores de maestros. Sería conveniente también aclarar cómo esta propuesta para la formación y el trabajo docente se vinculará con el currículo nacional de la educación básica y el de la formación inicial.

En ese sentido, podrían analizarse en el SEFPTEO y en el PTEO, tanto el currículo de la educación básica, como el de la formación inicial retomando los debates actuales sobre las diversas orientaciones en cuanto a desarrollo curricular e identificar qué adaptaciones requieren y cómo se concretarían respecto del planteamiento pedagógico crítico por parte de los profesores, con qué materiales para el trabajo en el aula y con cuáles procesos de capacitación.

En todo caso, sería importante fundamentar sólidamente los argumentos contra la orientación curricular por competencias, más allá de identificarla como "filosofía neoliberal." También sería necesario que la propuesta alternativa se explicitara en términos concretos, además de "formar un profesor creativo, reflexivo y crítico comprometido ética y socialmente con la transformación de los pueblos" (SEFPTEO: 21) y de agregar o sustituir materias al currículo de la formación inicial.

Sobre ese aspecto, no es extraño que muchos docentes que están viviendo los procesos ya iniciados por el PTEO reporten confusiones y señalen que no comprenden de qué se tratan "la teoría y las pedagogías críticas" y en qué consiste realmente la propuesta alternativa que se les pide llevar a la práctica. El mismo documento reporta, como resultado de una exploración entre maestros, que se identificaron tres posturas principales sobre esta cuestión:

-La de algunos sectores de docentes "preocupados por seguir sobre todo en lo discursivo las líneas teórica-pedagógicas trazadas por el organismo educativo sindical sin vislumbrar aún la meta" (subrayado nuestro).

-La de otros sectores docentes que "intentan combinar el uso de materiales educativos [anteriores a la Reforma Integral a la Educación Básica con lo poco que pueden manejar del discurso sindical" (subrayado nuestro).

-La de un sector más "que al no ver una perspectiva clara se acercan más a las propuestas de la reforma" (SEFPTEO: 40).

Adicionalmente, existen aspectos cruciales planteados oficialmente para la formación inicial de maestros que no se analizan, a pesar de que internacionalmente hay importantes debates y producciones al respecto. Por ejemplo, las experiencias que tienen los estudiantes de magisterio al tratar de resolver su trabajo con los alumnos, ante la diversidad de perspectivas de los padres de familia y del propio personal docente, tanto de las escuelas básicas como de las normales (Hilario, 2009; Estrada, 2011).

4. Vinculación entre formación y evaluación e incentivos docentes.

En el SEFPTEO, como ocurre a nivel nacional, se han superpuesto políticas de formación docente con programas de evaluación y estímulos destinados al

profesorado; son conocidas las consecuencias negativas de esa superposición. Por su parte los maestros han mostrado que no necesariamente buscan mejorar su preparación profesional con la única motivación del estímulo económico, aspiración por otro lado innegablemente legítima.

La vinculación obligada entre mejoramiento profesional, evaluación e incentivos docentes tal como se ha establecido en nuestro país, ha traído consigo efectos perversos, los cuales se agravan cuando a estos elementos se agrega la intervención de organismos y criterios sindicales distantes de los profesionales que deben prevalecer en el mejoramiento de la formación continua de los maestros.

Sería conveniente revisar los aspectos arriba citados en un plan alternativo, ya que al describir "El funcionamiento del SEFPTEO" (pp. 62-77) se exponen líneas de acción para la profesionalización docente que a su vez se vinculan con los incentivos al magisterio, sin esclarecer cómo se superponen los criterios académicos y propiamente profesionales con otros que no lo son.

Así mismo, en este tema convendría aclarar la conveniencia de que el mejoramiento profesional necesariamente esté vinculado con dichos estímulos, o si éstos pueden asociarse con otro tipo de referentes. Esta discusión también nos remite a la que planteamos sobre la evaluación de los maestros, la cual expusimos en el apartado correspondiente de nuestro análisis.

Por otra parte, al describir el funcionamiento del SEFPTEO en el documento, es destacable su coincidencia con el esquema propuesto por la Secretaría de Educación Pública para el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, donde no hay espacio para la participación autónoma de los profesionales de la docencia, ya que los órganos directivos de ese organismo son ocupados por las autoridades educativas y los dirigentes sindicales. En ese sentido, sería recomendable para el SEFPTEO una propuesta alternativa más próxima a los planteamientos que en otras partes del documento se exponen sobre las especificidades del estado de Oaxaca y la necesidad de tomar en cuenta a los profesores en las decisiones que afectan su esfera profesional.

Si bien estas cuestiones no están resueltas a nivel nacional, es importante que el SEFPTEO clarifique y sustente sus propias consideraciones al respecto.

5. Articulación de instituciones y programas de formación docente.

El SEFPTEO plantea como un problema a resolver, también señalado en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, la desarticulación entre instituciones y programas de formación docente y por tanto reconoce la necesidad de aglutinar todos los programas que ya existen en Oaxaca. Sin embargo, en esta propuesta estatal no se dice cómo se procederá para resolver dicha desarticulación; en la sección del documento denominada "Funcionamiento del SEFPTEO" se omite la consideración del tema. Incluso parecería importante que las mismas instituciones formadoras pudieran contribuir a la elaboración de una propuesta al respecto y participar en las discusiones sobre la formación inicial y continua de maestros.

Relacionado con este punto, en el SEFPTEO sería necesario ampliar la revisión de los posgrados en educación existentes en el estado, renglón que constituye una deuda pendiente con el magisterio. Las ofertas de posgrados para este sector suelen ser onerosas y de dudosa calidad, situación ampliamente conocida en el estado. En ese aspecto el SEFPTEO podría proponerse una línea de trabajo, respaldando por ejemplo a las propias instituciones formadoras existentes en el estado en la búsqueda de convenios u otras alternativas de fortalecimiento y ampliación de los posgrados de calidad en educación.

COMENTARIOS AL SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE OAXACA (SEEO)

La propuesta de este Sistema se presenta en un documento de 80 páginas que incluye:

1. Una presentación en la que se considera que la propuesta de evaluación educativa para Oaxaca se construya desde la escuela y la comunidad y que valore la práctica docente en su contexto y la discusión crítica que apoye la formación pedagógica.
2. Una justificación pertinente en la que se cuestionan las propuestas de evaluación educativa que refuerzan la competencia y no consideran la diversidad por lo que fomentan la discriminación, para plantear que el SEEO responderá a un proyecto educativo que busque ser más justo y equitativo tomando en cuenta la diversidad cultural del estado.
3. Unos antecedentes que resultan útiles por detallar las diferentes formas de evaluación educativa que en México se han implementado desde principios del siglo XX.
4. La fundamentación conceptual bastante extensa en la que dominan el “deber ser” y los buenos deseos sin consideraciones acerca de cómo llevar a cabo una evaluación “dialógica, reflexiva, ética, sistemática, formativa e integral”, entre otras características como que sea científica, participativa, colectiva, contextualizada, cualitativa-cuantitativa y holística.
5. Una descripción de la operatividad del SEEO de 32 páginas, que es la parte sustantiva del Sistema, en la que se incluyen enlistados prácticamente exhaustivos de todo lo que se evaluaría, cómo se realizaría, con qué modalidades, técnicas e instrumentos la realizarían los diferentes colectivos. La forma en la que se concreta la evaluación en esta sección resulta totalmente inoperable en la práctica.
6. Un organigrama de una Dirección del SEEO que representaría un aparato administrativo altamente costoso y que llevaría a incrementar la estructura burocrática de la educación de Oaxaca sin beneficios académicos por centrarse en una tarea no directamente formativa.

COMENTARIOS:

A. La propuesta del Sistema de Evaluación Educativa para el Estado de Oaxaca es muy importante como alternativa construida desde la escuela y la comunidad para apoyar la

práctica docente de acuerdo a las características contextuales de estudiantes y docentes de Oaxaca. Está bien sustentada en cuanto a aspectos esenciales para evitar la inequidad, la marginación y la desacreditación de los actores educativos. Algunos de estos aciertos fundamentales son los siguientes:

- a. Que la evaluación tome en cuenta las condiciones de trabajo docente y el contexto sociocultural de la escuela y los alumnos.
- b. Que los actores educativos y la comunidad decidan cuáles son los criterios a evaluar de manera que se relacionen con un proyecto de mejoramiento educativo.
- c. Que la evaluación se conciba como un instrumento para apoyar un proceso de diálogo y reflexión sobre la práctica educativa orientado hacia el impulso a un proyecto educativo democrático, formativo y de equidad.

Para defender esta posición, es conveniente que los documentos del Plan incluyan una sección que muestre en qué medida y en qué sentidos las realidades locales no son consideradas en las propuestas o instrumentos de evaluación nacionales.

B. Los cuestionamientos a los sistemas de evaluación implementados por la SEP en la ACE y en Enlace son correctos pero se podría reforzar su fundamentación ya que no se especifican las causas por las que se caracterizan como inadecuados. (Candela, 2004)

C. Los propósitos y las características del SEEO que se describen formalmente son adecuados. Sin embargo, al pasar a la operatividad se hace un despliegue exhaustivo de qué, cómo, con quién, a quién y cuándo evaluar (cuadros de las pags. 25 a 45), que es imposible de realizar en la práctica y que de implementarse como está planteado generaría todo un sistema paralelo al ya de por si costoso sistema nacional de evaluación, que tendría consecuencias graves como son:

- Priorización de procesos de evaluación sobre procesos educativos
- Enorme cantidad de tiempo empleado en evaluar afectando los procesos educativos generando una gran cantidad de tareas adicionales para los docentes, ya de por si cargados en exceso por programas que distraen, afectando la calidad educativa.
- Enorme cantidad de recursos humanos y económicos que serían necesarios con el riesgo de que se comercialice el proceso.
- Dificultad de coordinar aplicaciones y sobre todo de sintetizar resultados para poder integrarlos a la reflexión y al análisis de cuáles son los problemas detectados y por tanto la imposibilidad de utilizarlos para diseñar posibles soluciones.
- Creación de una nueva estructura burocrática estatal, y o outsourcing de una función que debe centrarse en el propio sistema
- Falta de jerarquización en cuanto a la importancia de las diversas evaluaciones.
- Generar una compulsión evaluativa que tiene impacto sobre los docentes y alumnos en cuanto a trabajar para las pruebas en vez de centrar la práctica en trabajo pedagógico formativo. La pretensión de que la evaluación sea permanente agudiza el problema.
- Generar una actitud competitiva entre alumnos, colegas docentes y escuelas que poco contribuye a la colaboración necesaria para mejorar la calidad educativa.

Este es un punto central ya que impulsar una cultura de la evaluación en vez de cultura de la calidad educativa basada en un proyecto educativo con propósitos formativos académica y culturalmente tiene el riesgo de convertir el medio en un fin.

ASPECTOS A CONSIDERAR:

1. **No se han distinguido procesos diferentes en la discusión y planeación de la SEEO que permitan valorar prioridades y criterios de aplicación.**

- a) **Evaluación diagnóstica** con el propósito de determinar y jerarquizar los múltiples problemas de calidad y operación del sistema escolar, incluyendo al desempeño docente, pero también el funcionamiento general de las escuelas, las zonas, las diferentes oficinas técnico-pedagógicas y administrativas del sistema escolar? Este tipo de evaluación se hace con cuidadoso diseño de muestras (no es universal), y con múltiples instrumentos que tengan criterios claros y coherentes, y cuyos resultados se integren en un solo documento que indique la línea base de un proceso de cambio. Es el tipo de evaluación que intenta organizar el INEE, con el examen a una muestra de escuelas llamado EXCALE. También es la intención de PISA, aunque los efectos dados por el ranking de los países ha tenido consecuencias adversas.
- b) **Evaluación universal** (a veces llamada de “high stakes” o de consecuencias fuertes a nivel de estudiantes, docentes o escuelas individuales), con el propósito de identificar los niveles de desempeño individual de alumnos, maestros y escuelas; tienen consecuencias en las trayectorias y los apoyos que reciban individualmente estos actores y escuelas. Son de aplicación universal. En la medida en que la escala de aplicación de un mismo instrumento sea mayor (todo el estado, todo un país, todos los países de la OCDE), aumenta el riesgo de generar medidas con sesgos a favor de las escuelas de contextos socio-económicos favorecidos. Es el tipo de evaluación realizada por ENLACE y Carrera Magisterial y sus secuelas.
- c) **Investigación básica y aplicada** diseñada para encontrar explicaciones de los resultados de las evaluaciones realizadas ya sea por muestreo o universales que permitan identificar los procesos y las causas múltiples que llevan a un desempeño mejor o peor según determinado parámetro. Sin este tipo de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo, no es posible atribuir los resultados de las evaluaciones a determinada política educativa, sector o agente (maestros, alumnos, familias etc.). Podría iniciarse con indagar cómo logran las “buenas escuelas” mejorar sus resultados de desempeño. Sólo este tipo de investigación permitirá diseñar políticas orientadas hacia mejorar la calidad de las escuelas.

2. La evaluación del desempeño de los docentes es un proceso extremadamente complicado

- a) **La evaluación del desempeño individual de los maestros** es un proceso extremadamente complicado, puesto que el “producto” de su trabajo también es complejo y con causas varias. Crear las condiciones para que un grupo de estudiantes pueda avanzar en su propia construcción de conocimientos no es tarea sencilla; es particularmente difícil para los maestros recién egresados de su formación universitaria. Su trabajo consiste no solamente en enseñar, sino también en cumplir con una gran cantidad de requisitos administrativos, laborales y sociales que rebasan con mucho la jornada escolar. Este panorama se complica por la gran diversidad de estructuras y sistemas escolares (escuelas multigrado, bilingües, de migrantes, telesecundarias, técnicas, pre-escolares, etc. etc.) cada una con sus propias características y problemáticas a evaluar y a apoyar, así como la gran cantidad de programas diversos que demandan la participación de los docentes distrayéndolos de sus principales tareas educativas.
- b) **Evaluación por el rendimiento de los estudiantes:** Uno de los problemas evidentes con el esquema de evaluación de los maestros es que localiza en el desempeño individual de cada maestro la responsabilidad casi total del desempeño de los estudiantes a su cargo durante un año, sin considerar y sopesar un gran número de factores que intervienen en ello. Una consecuencia previsible de esta política será agudizar la tendencia actual de migración de los “mejores” maestros hacia las escuelas en mejores contextos socio-económicos, que les pueden asegurar mejor rendimiento de sus estudiantes y el abandono consecuente de aquellas escuelas periféricas y rurales donde se requieren tener los mejores maestros. Otra consecuencia es la marginación de los alumnos más atrasados a los que se les solicita no presentar los exámenes para no afectar a sus maestros, lo que se ha encontrado en la investigación educativa, que es un paso previo a su expulsión de la escuela.
- c) **Evaluación por valor agregado.** La solución al problema anterior (b) que se ha experimentado, aunque es más difícil, consiste en basar la evaluación de los docentes parcialmente en una evaluación del “valor agregado” del desempeño de los alumnos a lo largo de cada año escolar. Esto es, realizar una evaluación diagnóstica del conocimiento de los alumnos al inicio de un año escolar y una evaluación al final del año escolar para determinar el “valor que les ha agregado” la escolarización en cuanto a conocimientos y

competencias. Ello favorecería a aquellos docentes que logran “sacar adelante” a grupos problemáticos, y de paso a los directores que consiguen, como se dice, “levantar una escuela”. No obstante, tampoco está exenta de problemas, pues resulta muy difícil diseñar pruebas pre y post que sean realmente “equivalentes” y no se puede aplicar, según las normas, exactamente la misma prueba dos veces. Por otra parte, siempre hay ciertos ejes y competencias fundamentales que no se prestan a ser evaluados por los exámenes tradicionales, por ejemplo, la capacidad de redacción o composición libre.

- d) **Exámenes de conocimientos académicos de los docentes.** Un segundo componente es la aplicación directa de exámenes de conocimiento a los docentes, política que está en proceso de discusión nacional actualmente. La elaboración de estos exámenes es un componente extremadamente delicado, que nuevamente, tiene el riesgo de introducir sesgos que descalifican a los docentes de determinados sistemas y regiones. Si bien es evidente que habrá un nivel de conocimientos que deben manejar los maestros, consideramos que los recursos y esfuerzos deben concentrarse en la formación permanente de los docentes, sobre diagnósticos elaborados a escala regional, más que en su evaluación mediante exámenes estandarizados nacionales.
- e) **Evaluación por observación directa en aula.** La investigación al respecto no muestra una clara correlación entre el buen desempeño docente en la práctica y sus resultados en las evaluaciones académicas en papel. Ello ha llevado a diseñar formas de evaluación del desempeño académico por la vía de la observación directa del trabajo de los docentes, medida que se está iniciando en nuestro país. El promovido por el Banco Mundial es el “método Stallings”, ya desechado en los Estados Unidos. El problema es que no hay aún consenso sobre los criterios y las medidas universales que permitan observar la “buena calidad” de docencia en todos los países y se corre el riesgo de aplicar instrumentos que tienen poca validez dados los programas, las condiciones de trabajo y las tradiciones docentes propias de cada estado o región. Otro problema, es que una aplicación universal de observaciones incluso “instantáneas” en las todas las aulas del país generaría enormes gastos tanto económicos como de tiempo, recursos que sería mejor dedicar directamente a la enseñanza. Simplemente el criterio del “uso del tiempo” es una variable con un amplio rango de variación de país a país, de nivel a nivel, que no se puede evaluar con un instrumento uniforme.
- f) **Evaluación por “portafolios”.** Esto se ha utilizado tanto para evaluar los avances de los alumnos, conservando una muestra de sus trabajos en cada

área a lo largo del año para poder observar sus avances, como para evaluar a los docentes. Una variante es el diario del grupo, un cuaderno que va pasado de estudiante a estudiante todos los días, en el que debe realizarse todos los ejercicios o tareas de ese día. En este caso, el propio docente completa su portafolio, con algunas muestras de trabajos y avances de todos sus estudiantes durante el año, con fotos de actividades realizadas (exhibiciones, excursiones, investigaciones o experimentos, eventos, etc.). Tiene la ventaja de dejar en manos de cada maestro la documentación de su propio trabajo y la organización de su propio expediente. Para algunos, sin embargo, tiende a dar mayor valor a las actividades que más lucen, por ejemplo los que se pueden fotografiar, en detrimento de la consolidación de habilidades básicas como la lectura que de no practicarse con regularidad difícilmente se puede lograr por los estudiantes.

- g) **Hacia una evaluación de proyectos colectivos.** Muchas de las medidas sugeridas, incluyendo los exámenes y la observación, tienen la tendencia a individualizar la responsabilidad por un trabajo que claramente requiere de una estrecha colaboración entre equipos de docentes y personal técnico y directivo, junto con padres de familia. La autoevaluación y la evaluación por pares, si se centra en el señalamiento individual tendería a fragmentar justamente la colectividad que se requiere para mejorar el trabajo escolar. Uno de los retos fundamentales es diseñar procesos de evaluación y de apoyo mutuo que permitan fortalecer lo colectivo, señalando por ejemplo las fortalezas de cada maestro o escuela que pueden ser compartidas y socializadas con los colegas de otros grupos y escuelas. Proyectos de este tipo también requieren de reconocer y fortalecer la ardua tarea de ser director de escuela, e inspector de zona, sobre todo con la intención de proteger el tiempo dedicado a la docencia directa con los estudiantes y sopesar, jerarquizar y filtrar las numerosas demandas que caen sobre los maestros, incluyendo las que generan los sistemas de evaluación.
- h) Al revisar las publicaciones recientes, se encuentra una tendencia a realizar diseños y proyectos de evaluación por equipos locales, con la participación colectiva de múltiples actores, con diferentes medidas e instrumentos diversos de evaluación, sobre la base de amplios consensos locales acerca de los aspectos y criterios prioritarios a mejorar a través de proyectos pedagógicos por zona escolar que tenga condiciones socioeconómicas y culturales semejantes. En estos criterios puede haber una variación significativa. Cómo, por ejemplo, tomar en cuenta la reiterada demanda de las familias indígenas de que a sus hijos se les enseñe a respetar tanto la naturaleza como a sus propias familias y comunidades? ¿Cómo evaluar la

sentida demanda social de que la educación escolar logre que los jóvenes eviten encaminarse hacia las drogas y tengan una sana educación sexual? ¿Cómo evaluar el logro del programa nacional de lectura en comunidades en que no han llegado los libros de la biblioteca escolar? ¿Cómo lograr que los aprendizajes de los alumnos perduren más allá de la escuela? Preguntas de este tipo requieren un trabajo muy cercano a las condiciones reales de funcionamiento de las escuelas en cada circunscripción local o regional.

3. No se han considerado los efectos burocratizantes de la creación de un aparato estatal de evaluación ni las posibles alternativas de un programa de evaluación que no requiera la instalación de un nuevo órgano administrativo

- a) Mucha evidencia científica avala la tendencia a establecer mecanismos de evaluación que estén más cercanos a la operación diaria de las escuelas como unidades que requieren la información y los apoyos correspondientes. En ese sentido, pensar en una evaluación a nivel estatal tiene sentido. El Plan parte de un supuesto válido, al decir que los planes y mecanismos de evaluación nacionales no toman en cuenta la realidad de la entidad. Simplemente, considerar el alto porcentaje de niños y jóvenes (y maestros) en el sistema de educación básica cuya lengua materna no es el español es un dato que revela el sesgo que tienen los instrumentos nacionales en contra de la realidad cultural de Oaxaca.
- b) No obstante, hay tendencias preocupantes en todo esfuerzo de descentralización en el sentido de generar nuevas estructuras burocráticas que reproducen al nivel local los mecanismos y problemas que se tuvieron desde las instancias nacionales, y además duplican los recursos y tiempos requeridos para la evaluación. Esta tendencia se ve agravada en la actualidad por la tendencia creciente de subcontratar, a costos elevadísimos, la elaboración, aplicación y calificación de instrumentos diversos de medición, o bien de aumentar la burocracia con personal comisionado. Uno se pregunta si esos recursos y esfuerzos no rendirían mejores resultados si se aplicaran directamente al trabajo de educación de los estudiantes y de formación en la práctica, en el centro escolar, de los maestros en servicio.
- c) En ese sentido, consideramos que sería importante, aunque también un proyecto complicado en cuanto a su diseño y gestión, integrar grupos regionales (la unidad tendría que decidirse entre zonas, municipios, conjuntos de escuelas, etc.) compuestos de diferentes actores sociales del sistema educativo y de los padres de familia y las comunidades, acompañados de

colaboradores con conocimiento de procedimientos cuantitativos y cualitativos de evaluación de alguna institución académica o ONG, para realizar las evaluaciones del desempeño docente, escolar y administrativo en su región en relación a un proyecto pedagógico para mejorar la calidad educativa en aquellos aspectos que se consideraran localmente prioritarios. Estos grupos no constituirían un nuevo aparato evaluador al margen de la operación de las escuelas, aunque tendrían que tomar en cuenta e interpretar desde su conocimiento de su propia realidad, toda la información sobre sus escuelas que proviene de las instancias nacionales e internacionales de evaluación. La evaluación a esta escala local tendría que estar vinculada con un proyecto educativo de cambio regional y ser consecuente con la consigna de un esfuerzo colectivo, y evitar así generar una competencia entre docentes, escuelas y zonas escolares que divide y estigmatiza. En su lugar, se tendría que generar un proceso de apoyo mutuo, colectivo, de formación del personal docente y técnico, con apoyo en los mejores recursos humanos y colaboradores posibles. No habría recetas para este proceso, por lo cual convendría iniciarlo con proyectos piloto.

SÍNTESIS DE IDEAS CENTRALES

1. Una de las características de las escuelas de Oaxaca, como las de otros estados, es la de heterogeneidad sociocultural y de diversidad en múltiples aspectos por eso es importante que un plan educativo para todo el estado plantee lineamientos generales flexibles que permitan desarrollos locales alternativos adecuados a los diferentes contextos.
2. Sería conveniente que para abordar los distintos problemas que considera el Plan se piense en dividir el estado en diferentes unidades territoriales/administrativas adecuadas al aspecto que se considere. Por ejemplo, para el equipamiento y la infraestructura educativa se requeriría una división que tome en cuenta las condiciones físicas del contexto y de las escuelas en su relación con las unidades de gobierno, pero para los proyectos pedagógicos las unidades tienen que tomar en cuenta la posibilidad de mantener el intercambio académico entre los propios docentes y con las comunidades.
3. Una característica de todo el documento es la de proponer planteamientos generales que no se mantienen cuando se concretan las propuestas. Por ejemplo, aunque una orientación central del documento es la de otorgar fuerza a los colectivos docentes, la forma como se concretan algunas de las propuestas pueden conducir más bien a un reforzamiento de la autoridad sindical.
4. Es necesario que en todo el documento se mantengan el papel de las comunidades en la toma de decisiones sobre los programas de apoyo comunitario, en la

fiscalización del uso de los recursos estatales y federales asignados a los diversos programas y proyectos, como son entre otros los de infraestructura, así como participar en la gestión y en la supervisión para que se cumplan con las tareas educativas de la escuela.

5. En el curso de la reelaboración del documento, en relación al Programa de Infraestructura y Equipamiento Educativo, tendrá que quedar claramente establecido (tal vez en órganos paritarios) tanto la responsabilidad del estado en el manejo y aportación del presupuesto como los mecanismos de participación en la operación, fiscalización de los recursos y en la **toma de decisiones**, de los colectivos comunitarios y de los magisteriales (no como representantes del sindicato), que son los más directamente interesados en el diseño de los establecimientos, con materiales y conocimientos locales, y en el manejo adecuado y transparente de los recursos.
6. Consideramos que es importante que en todas las medidas concretas se otorgue más autonomía a los maestros para que realicen la tarea sustantiva de enseñar. Esto también tiene lugar en algunos de los países fuertes en la OECD. Para que los docentes puedan centrarse en su tarea académica es conveniente que se les descargue de tareas administrativas, de apoyo a programas varios, de trabajo en evaluaciones y en programas sociales y comunitarios.
7. Parece imprescindible que en el Plan se incluya un inventario de las mejores experiencias educativas que se han realizado en el estado a lo largo de años así como de los proyectos locales más exitosos. Estos proyectos pueden ser un punto de partida para orientaciones pedagógicas básicas que pueda generalizarse en el estado y que permitan formas alternativas de concreción según las diversas características contextuales.
8. Es necesario que un Plan educativo para Oaxaca como es este incluya lineamientos curriculares específicos para todo el estado, de preferencia por ciclos para la escuela primaria, que tome en cuenta las grandes líneas de la propuesta nacional adecuadas al contexto. Es conveniente que se abran las opciones de alternativas diversas para las distintas condiciones y contextos socioculturales del estado, en las cuales los colectivos de docentes cuenten con mayor autonomía para concretar las secuencias didácticas y los medios educativos, manteniendo lineamientos generales comunes. Ahí se puede articular el Colectivo-Proyecto para cada pequeña región cuidando de no obtener una propuesta enciclopédica.
9. Es importante estudiar la conveniencia de que el Plan se aplique en etapas según prioridades y los recursos disponibles.
10. Proponemos que se estudie la conveniencia de dividir el estado en pequeñas zonas territoriales que incluyan un número reducido de escuelas (aproximadamente 10 escuelas que pueden ser más o menos según proximidad física y cultural), con sus maestros, autoridades educativas y miembros de las comunidades respectivas, que permita un intercambio productivo para:

- Hacer una evaluación diagnóstica sobre un problema educativo básico de la zona.
 - Diseñar colectivamente un proyecto educativo orientado a resolver la problemática detectada retomando las experiencias estatales que más aporten al respecto.
 - Plantear reuniones entre docentes para analizar artículos de investigación e invitar especialistas que apoyen las alternativas para superar los problemas planteados. Estas reuniones pueden operar como procesos de formación de maestros en servicio.
 - Solicitar apoyos de infraestructura vinculados al proyecto educativo diseñado.
 - Evaluación del proyecto educativo en sus distintos aspectos y de los diferentes participantes: evaluación de valor-agregado, co-evaluación, evaluación cuantitativa y cualitativa sobre todo en relación al problema que se pretendía resolver.
 - Estímulos a los participantes en el proyecto educativo cuando sus resultados sean satisfactorios.
11. Finalmente consideramos conveniente que el documento sea más sintético, menos repetitivo e ideologizado, esto es, que sus planteamientos orientadores se correspondan con las propuestas puntuales en cada uno de los temas abordados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Citlalli (1995) "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela" en Rockwell, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Candela, A. (2005). Efecto de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos. *Avance y Perspectiva* 24(1): 45-54.
- De Ibarrola, María (2009) Conferencia impartida en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa por invitación del área 11. Investigación de la Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre de 2009.
- Encinas, Abel (2011) *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), México.
- Estrada, Pedro (2009) *Formación inicial en la Normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, (DIE-CINVESTAV-IPN), México.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. Departamento de

- Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), México
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2000) *La escuela que queremos*. Secretaría de Educación Pública (SEP), Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- Glazerman, S. & Allison Seifullah, A. (2010) *An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year Two Impact Report*. Chicago: Mathematica Policy research, Inc.
- Hilario, Nancy (2011) *Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Mercado, Ruth (1994) *Formar para la Docencia: Reto de la educación normal*. Universidad Futura. Universidad Autónoma Metropolitana. Vol. 6, Número 16.
- Mercado Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de cultura económica. México.
- Mercado, Ruth (2003) “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria” en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) 3a. Ed., México.
- Rockwell, Elsie (2003) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela” en Rockwell Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) 3a. Ed., México.
- Rodríguez, P. G., Ed. (2005). Linderos. Diálogos sobre investigación educativa. México, COMIE/CEE/SEB/ITESO. Secretaría de Educación Pública (2008) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México.
- Sverdlick, I. (2012) *Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Edit. NOVEDUC.
- Torres, Rosa María. (2000) *La profesión Docente en la era de la informática y la lucha contra la Pobreza*. Reunión del Comité Regional Intergubernamental del proyecto de Educación, 7, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.