



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Acuña Gamboa, Luis Alan; Pons Bonals, Leticia
El profesorado de una zona escolar ante el precepto de calidad educativa
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 10, núm. 18, 2019, Abril-Septiembre, pp. 95-110
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i18.455>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658238007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EL PROFESORADO DE UNA ZONA ESCOLAR ANTE EL PRECEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

THE TEACHING STAFF OF A SCHOOL ZONE IN THE FACE OF THE PRECEPT OF EDUCATIONAL QUALITY

ACUÑA GAMBOA Luis Alan
PONS BONALS Leticia

RECEPCIÓN: OCTUBRE 23 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: FEBRERO 1 DE 2019
DOI: https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.455

Resumen

En este trabajo se analizan las posiciones que el profesorado de escuelas primarias de una zona escolar ubicada en Chiapas (México) asumen frente al precepto de calidad educativa que se distribuye a través de los documentos oficiales que rigen su trabajo. Con base en la teoría de los capitales, propuesta por Bourdieu, y utilizando el enfoque cualitativo que permitió recurrir al uso de técnicas de observación, encuesta y entrevistas, se descubre que este profesorado se contrapone a los lineamientos de la política educativa centrados en el logro de la calidad educativa, porque estos se alejan de su contexto de aplicación.

Palabras clave: CALIDAD EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE,
EDUCACIÓN BÁSICA, POLÍTICA EDUCATIVA.

Luis Alan Acuña Gamboa. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Es doctor en estudios regionales. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, al Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, a la Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica (México), a la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (Argentina-Brasil) y a la Red Durango de Investigadores Educativos (México). Temas de investigación: políticas públicas educativas, formación docente y de investigadores, calidad de la Educación y estudios educativos regionales. Correo electrónico: acugam2319@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8609-4786>.

Leticia Pons Bonals. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es doctora en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIIE) y de la Red de Educación y Valores (Reduval). Entre sus últimas investigaciones se encuentran "Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España" y "Experiencias de grupos de investigación en la creación y recreación de conocimiento sobre educación", proyectos inscritos en convocatorias Prodep 2015 y Promep 2008- 2013 de Apoyo a la Consolidación de Redes Temáticas. Correo electrónico: pbonals@hotmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0001-6323-6297>.

Abstract

This paper analyzes the different positions taken by primary school teachers of a school zone located in Chiapas (Mexico), who speak against the precepts of educational quality that are distributed through official government documents that guide their practice. Based on the theory of capital proposed by Bourdieu, and using a qualitative approach that allows for observation, surveys, and interview techniques, the authors unravel the fact that the faculty of the school opposes the educational policy guidelines, which focus on the achievement of educational quality, because such guidelines do not respond to their particular context of application.

Keywords: EDUCATIONAL QUALITY, TEACHER TRAINING, BASIC EDUCATION, EDUCATIONAL POLICY.

1. INTRODUCCIÓN

Lo que se expone en este trabajo es producto de la investigación desarrollada entre los años 2015 y 2016,¹ cuyo objetivo fue contrastar la visión hegemónica de la calidad educativa con las posiciones que el profesorado de una zona escolar asume ante el concepto (tanto en lo teórico como en lo práctico). En dicha investigación se confirmó que no es posible hablar de calidad educativa en abstracto, ya que esta depende de las condiciones sociales, políticas y culturales que prevalecen en un contexto sociocultural determinado. Si bien la UNESCO propone un concepto amplio de calidad educativa que la entiende como “un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente [...] como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura” (UNESCO, 2008, pp. 6-7), en los discursos de la política educativa que se distribuyen en documentos promovidos por los organismos internacionales (OI) y en los distintos gobiernos de orden nacional, estatal y municipal, esta definición se reduce a la fijación de ciertos estándares que deben ser cubiertos por el profesorado, el alumnado y las escuelas, independientemente del contexto y de las condiciones en las que estas operan.

El desencanto del profesorado ante los discursos oficiales que les impelen a alcanzar estos estándares lleva a pensar la calidad educativa no como el ideal que pueda orientar su trabajo, sino como un precepto que impide el cumplimiento de su propio ideal: el que ellos han construido sobre la educación en su propio contexto. Ante esta situación, toma relevancia la teoría de los capitales de Pierre Bourdieu (estructuralismo constructivista) para explicar la relación existente entre las dispo-

¹ La investigación se desarrolló como tesis doctoral en el Programa de Estudios Regionales que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas, mismo que cuenta con el registro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) como posgrado de calidad. La tesis está registrada con el título “La calidad educativa en la zona escolar 076. De las visiones hegemónicas a la reconstrucción del discurso de los docentes” y fue defendida por el autor 1, quien fue asesorado en el transcurso de la investigación por el autor 2.

siciones personales y colectivas del profesorado (capitales) en las que se sustentan sus prácticas y preferencias ante un objeto o acción determinada de su quehacer profesional (calidad educativa), el cual se encuentra en todo momento en disputa con el Estado –en cuanto deseo de imposición de su discurso de autoridad (violencia simbólica)– en un contexto demarcado por las características y vivencias de estos actores (campo educativo). En otras palabras, la perspectiva teórica de Bourdieu abre un panorama amplio para comprender los puntos de encuentro y resistencia encontrados en los diferentes discursos sobre la calidad educativa en nivel básico, distintos en cuanto se conciben desde ejes de acción muy discrepantes: lo utópico y lo real.

Para lograr esto, en los siguientes apartados nos proponemos presentar algunos resultados de esta investigación, demostrando que el logro de la ansiada calidad educativa no puede partir del desconocimiento de las condiciones y de las posiciones que asume el profesorado frente a lo que es su vida y su trabajo cotidiano. Para ello, se inicia el apartado con un breve análisis del concepto de calidad educativa, recuperando algunos trabajos que nos parecen clave para entender su necesaria contextualización; continuamos exponiendo datos sobre la zona escolar investigada, así como el método que hizo posible recoger e interpretar la información que se analiza, la cual se toma como base para, en los apartados siguientes, discutir los resultados obtenidos y ofrecer algunas conclusiones orientadas a proponer nuevos mecanismos de promoción y evaluación de la calidad educativa que tomen en cuenta los diferentes significados culturales construidos por el profesorado frente a la diversidad de contextos educativos.

2. MARCO TEÓRICO/ANTECEDENTES

La calidad educativa ha sido tema recurrente en la investigación educativa mexicana durante las últimas décadas (Schmelkes *et al.*, 2005; Cano García, 2012). El interés creciente por este tema se relaciona con la importancia que ha cobrado al ser concebido como un eje de la política educativa en México. Pero la inclusión de este concepto en los planes y programas de desarrollo del sector educativo, y específicamente de la educación primaria (nivel educativo que nos ocupa en este trabajo), deviene de un conjunto de disposiciones de nivel internacional que han sido retomadas en diversos sentidos, tanto a nivel nacional como estatal y regional, haciéndolo caer en la vacuidad (Acuña y Pons, 2016a).

La calidad educativa se presenta como un concepto ambiguo que da cabida a una multiplicidad de aspectos, desde el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, hasta el funcionamiento escolar y del sistema educativo, pasando por los agentes escolares (alumnos y alumnas, docentes, administradores, directivos, entre otros). Para cada uno se ensayan indicadores y formas de evaluación de la calidad alcanzada que pueden llegar a ser contradictorias entre sí, pero que, sobre todo, carecen de sentido para aquellos a quienes se dirigen; nos referimos a los agentes escolares, quienes reportan los resultados que se les solicitan, nutriendo los informes que dan cuenta de los avances del sistema educativo nacional, sin que estos conlleven un cambio en el contexto cotidiano de las escuelas.

¿De qué se habla cuando se habla de calidad educativa? Cabrol y Székely (2012) abordan la calidad de los aprendizajes y afirman que esta atiende a los siguientes cinco rubros: 1) mejorar los servicios educativos para el desarrollo infantil temprano; 2) mejorar la calidad docente y los ambientes de aprendizaje; 3) facilitar la transición de la escuela al trabajo, con especial atención a los jóvenes en riesgo; 4) apoyar el desarrollo de programas compensatorios en educación para las poblaciones de bajos recursos socioeconómicos, rurales, indígenas, afrodescendientes o expuestas a riesgo; y, 5) promover la medición de la calidad de los aprendizajes.

Por su parte, Vegas y Ganimian (2013) abordan la calidad docente proponiendo que esta debe atender a lo siguiente: 1) fijar expectativas claras para los docentes; 2) atraer a los mejores postulantes a la docencia; 3) preparar a los docentes con formación y experiencia útiles; 4) asignar a los docentes donde más se los necesite; 5) liderar a los docentes con buenos directores; 6) evaluar el aprendizaje y la enseñanza; 7) apoyar a los docentes para que mejoren la enseñanza; y, 8) motivar a los docentes en su desempeño.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012c) se ha ocupado de establecer un conjunto de recomendaciones para que México alcance la anhelada calidad educativa, incluyendo: a) un marco de consulta formal entre empleadores, sindicatos y el sistema mexicanos de educación y formación profesional; b) adoptar estándares de calidad y contratos de aprendizaje para ampliar la capacitación en los centros de trabajo como parte integral de los programas de formación profesional; c) los y las maestras de EFP deben recibir capacitación pedagógica antes o inmediatamente después de empezar a enseñar; d) México podría explorar la posibilidad de crear un esquema nacional de certificación de competencias; y, e) debe desarrollar la capacidad de analizar y usar los datos acerca de las necesidades del mercado laboral a fin de orientar el diseño de políticas y mejorar la toma de decisiones.

Desde este organismo se ha insistido en vincular la calidad con la evaluación docente y de manera puntual, para el caso de México, avala la reforma educativa de 2013, que incorpora un conjunto de lineamientos para instituirlos: la Ley General de Educación, la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (OCDE, 2015).

La OCDE visualiza la mejora de la calidad de la educación en América Latina —específicamente en México— colocando en el centro de la mira al profesorado. La formación inicial y el servicio docente juega un papel crucial en estas mejoras, puesto que los “profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida” (OCDE, 2004a, p. 2). Por ende, el profesorado y el personal directivo de las escuelas deben realizar ciertas prácticas y desarrollar las competencias que les permitan formar sujetos *ad hoc* a la dinámica de la sociedad.

Desde esta lectura parcial, los malos resultados educativos del país son consecuencia de la mala calidad de los docentes. Las carencias en la formación inicial y continua del profesorado y los directivos escolares han ocasionado, desde la postura de la OCDE, rezago y falta de interés en los estudiantes mexicanos. Por ello,

esta organización plantea metas para contrarrestar los efectos negativos por dicha problemática: 1) atraer mejores candidatos a la docencia; 2) elevar la exigencia de ingreso en las normales y universidades formadoras de docentes; 3) dar prioridad a la calidad de los profesores y directivos antes que a su cantidad; 4) desarrollar los perfiles del profesorado para ajustar al desarrollo y la eficiencia de los profesores a las necesidades escolares; 5) mejorar los programas de formación y capacitación del profesorado antes y durante su desempeño profesional; y, 6) transformar la docencia en una profesión rica en saber (OCDE, 2004; 2009; 2012a; 2012b; 2012c y 2014).

Por su parte, la UNESCO ha venido definiendo la calidad educativa desde tres enfoques analíticos: el enfoque centrado en el *alumno*, enfoque *aportaciones-proceso-productos* y enfoque basado en la *interacción social multidimensional*. A pesar de que estos tienen diferencias entre sí, concuerdan que la calidad de la educación debe entenderse como el “equilibrio de Nash” (Tawil, Akkari y Macedo, 2012); es decir, como el producto de un trabajo consensuado que atiende los distintos intereses de las partes involucradas en el campo educativo. Para el año 2007, la UNESCO aseveraba que la calidad educativa debía centrarse en la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia de la educación básica en América Latina y El Caribe, principalmente; ahora, este concepto se amplía para asegurar el ingreso y la permanencia de las y los niños en las aulas; más bien debe ser la exacta “combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (UNESCO, 2013a, p. 99).

En una perspectiva abierta, Tawil, Akkari y Macedo (2012) sostienen que la calidad educativa debe entenderse como el consenso que mejor responda a los distintos intereses de las partes y a su percepción sobre la pertinencia de la educación necesaria para materializarlos. Pero es difícil encontrar en la práctica acciones concretas que aseguren la participación y el reconocimiento de las condiciones concretas como punto de partida para pensar en la definición de la calidad educativa.

En el nivel de educación básica, la política educativa coloca a la calidad educativa como uno de los principales retos del Sistema Educativo Mexicano (SEM), ya que a través de este se pretende salir del escollo –en términos de aprovechamiento escolar– en el que se encuentran estancados algunos estados del país, como es el caso de Chiapas.

Pero el resultado de sustentar las intenciones y acciones políticas del Gobierno de la República en este concepto sin que se consense su significado ha provocado un sojuzgamiento del ser y del quehacer profesional del profesorado dentro y fuera de los centros escolares. Como lo aseveran Schmelkes *et al.* (2005, p. 24), “la definición de calidad educativa en la escuela primaria no es sencilla, puesto que depende, en gran medida, de las situaciones sociales, políticas y culturales del contexto y de los agentes que la pretenden conceptualizar”; no obstante, en los discursos de la política educativa esto se deja de lado.

Por ello la necesidad de conocer las posturas y definiciones que los maestros de una zona escolar construyen sobre la calidad de la educación; con esto se pretende analizar y comprender lo que desde el campo de acción educativo (como lo son los centros escolares) se entiende cuando se habla de calidad educativa, así como re-

flexionar y confrontar las posiciones del profesorado con las visiones hegemónicas que prescriben el deber ser de la calidad.

3. METODOLOGÍA

La investigación, realizada durante los años 2015 y 2016, se insertó en el paradigma constructivista, en tanto se asumió que la realidad social que se planteó investigar es una construcción local y específica, asentada, en este caso, en una zona escolar susceptible de ser comprendida a través de los significados y experiencias del profesorado que la habita.

Siguiendo los planteamientos de Guba y Lincoln (2012), la investigación procuró recuperar la “reconstrucción multivocal” del profesorado de una zona escolar, la 076 del estado de Chiapas, México. Esta zona abarca 16 escuelas que ofrecen educación primaria en los turnos matutino (diez) y vespertino (seis). En el año 2016 trabajaron en las escuelas primarias de esta zona 173 profesores y profesoras, cuyo promedio de años trabajados es de 23. Durante el ciclo escolar en el que se realizó la investigación, estos docentes atendieron a 6,374 alumnos, 4,792 en el turno matutino y 1,572 en el vespertino (INEGI, 2013; IMCO, s.f.; información proporcionada por la supervisión escolar).

Teniendo en cuenta que Chiapas ha sido un estado de México en el que prevalece un clima político tenso que ha exacerbado el movimiento magisterial y ha provocado resistencia de parte del profesorado para adoptar las reformas educativas de 2009 y 2013, se optó por solicitar la participación voluntaria del profesorado e incluir solo aquellos que manifestaron su interés por participar, asegurando el uso confidencial

Tabla 1. Escuelas de educación primaria de la zona escolar 076, Chiapas, México

Escuelas	Turno	Profesorado participante	Tipología*
Gral. Ignacio Zaragoza	Vespertino	8 (100%)	Poco confiable
7 de Octubre	Matutino	11 (100%)	Poco confiable
Sor Juana Inés de la Cruz	Vespertino	6 (100%)	Excelente
Cámara Nacional de Comercio	Matutino	6 (55%)	Poco confiable
Benito Juárez García	Vespertino	1 (100%)	Poco confiable
20 de Noviembre	Matutino	1 (17%)	Poco confiable
15 de Mayo	Matutino	5 (29%)	Excelente
Cinco de Mayo	Matutino	1 (1%)	Poco confiable
Belisario Domínguez Palencia	Matutino	2 (100%)	Poco confiable
Niños Héroes	Matutino	20 (100%)	Excelente
Profra. Bertha Vázquez Palacios	Vespertino	1 (1%)	Poco confiable
Manuel Velasco Suárez	Vespertino	5 (45%)	Sin registro
María Gutiérrez Carbajal	Matutino	0	Excelente
Octavio Paz Lozano	Matutino	0	Poco confiable
Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Matutino	0	Poco confiable
Josefa Ortiz de Domínguez	Vespertino	0	Poco confiable

* Tipología propuesta por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO).

Fuente: Elaboración propia, con datos directos y de IMCO (2015).

y con fines académicos de la información proporcionada. Participaron 67 profesores de 12 escuelas de la zona (ver tabla 1), quienes manifestaron que era importante que se conocieran sus puntos de vista sobre la calidad educativa.

El supuesto que se tomó como punto de partida de la investigación consideró que el ideal que el profesorado construye sobre calidad educativa se asienta en el sistema de prácticas, preferencias y apreciaciones que es aprendido y reproducido tomando en cuenta las condiciones prevalecientes en la zona escolar. Esta realidad construida y compartida por el profesorado le lleva a asumir una posición reacia con respecto al precepto de calidad educativa que circula a través de las disposiciones y dispositivos de poder que emanan de la autoridad educativa.

Una primera fase del proceso de indagación llevado a cabo incluyó un conjunto de visitas a las escuelas de la zona, lo que permitió contar con un primer registro de datos producto de la observación. En una segunda fase, la teoría de los capitales de Bourdieu (1987, 1989, 2001) fue clave para diseñar la ruta metodológica que permitió recabar la información directa acerca de los factores presentes en la toma de posición del profesorado, a través de una encuesta que utilizó un cuestionario diseñado ex profeso bajo la denominación “instrumento sobre capitales y *habitus* y su relación con la calidad educativa” (Acuña y Pons, 2016b). Como resultado de la aplicación de este instrumento se recolectó información agrupada en las siguientes cinco categorías: capital escolar (titulaciones académicas), capital cultural (preferencias y consumos culturales), capital económico (salarios percibidos por los docentes), capital simbólico (reconocimientos) y calidad educativa. Específicamente, para efectos de la redacción de este trabajo se tomaron en cuenta los siguientes ítems del cuestionario:

- I. Dos preguntas en las que se pedía que señalaran las carencias de infraestructura y equipo en las que llevan a cabo su labor docente, las cuales fueron contrastadas con las observaciones realizadas en cada centro escolar: “31. ¿Qué infraestructura y equipamiento falta en su escuela para ofrecer un mejor servicio educativo?”, y “32. ¿Qué tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s) faltan en su escuela para ofrecer un mejor servicio educativo?”. Para responder ambas preguntas se les proporcionó un listado en el que debían marcar el número de opciones que consideraran conveniente.
- II. Una pregunta sobre cómo mejorar la calidad educativa: “30. ¿Qué ámbitos de la educación deben tomarse en cuenta para elevar la calidad educativa?”. En este caso, la respuesta le permitía seleccionar un conjunto de aspectos listados.
- III. Una pregunta abierta: “29. ¿Qué entiende usted por calidad educativa?”.

En una tercera fase se llevaron a cabo entrevistas con el profesorado para ahondar en las definiciones que construyeron en la zona escolar sobre la calidad educativa (tomando como base las respuestas dadas a la pregunta 29).

La información recabada fue analizada tomando como base la posesión de los distintos capitales. Posteriormente, mediante la triangulación de la información recabada se extrajeron las conclusiones, algunas de las cuales se exponen en el presente estudio.

Para efectos de este trabajo, en el análisis de los resultados se toma en cuenta solo el capital escolarizado del profesorado, ya que a lo largo del estudio fue este (más que el económico, simbólico y cultural) el que señaló con mayor profundidad

los aspectos de la calidad educativa que marcan ciertas distinciones entre el sector del profesorado que cuenta con escolaridad hasta el nivel de licenciatura o especialidad, respecto del que cuenta con estudios de maestría y doctorado.

A continuación se presentan los resultados de la investigación recuperando las voces del profesorado de la zona escolar 076 para, posteriormente, en el apartado de discusión, exponer las discrepancias que existen entre la calidad educativa a la que aspira este profesorado y la que es prescrita en los documentos rectores de la política educativa mexicana del pasado sexenio.

4. RESULTADOS

De las visitas de observación realizadas a las 12 escuelas de la zona se registran carencias de infraestructura, equipo y servicios. Ninguna cuenta con biblioteca, comedor ni sala de cómputo; la falta de espacios deportivos y para reuniones de trabajo académico son la segunda carencia más evidente; la mala calidad de los servicios sanitarios y otros problemas, como mobiliario en mal estado, falta de enseres básicos para el ejercicio profesional (pizarrones, marcadores, hojas blancas, etcétera), así como la inexistencia de un equipo de cómputo e impresión y falta de líneas telefónicas, afectan a más de la mitad de las escuelas.

En lo que corresponde a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la situación es similar: faltan salas de cómputo y acceso a una red inalámbrica de Internet, a lo que se adiciona la necesidad de formación de los docentes en este campo. Estos elementos son los más valorados por el profesorado que cuenta con mayor capital escolarizado (ver tabla 2).

La formación docente, inicial y continua, es menos valorada por el sector del profesorado formado en las escuelas normales, mientras que resulta ligeramente más importante para el profesorado que cuenta con mayores grados de escolaridad.

Igualmente, para el profesorado que no cuenta con estudios de posgrado (particularmente los que fueron formados en las escuelas normales de México), la procuración de incentivos a la tarea docente es un aspecto importante que favorecería la calidad educativa, mientras que para el profesorado que cuenta con los más altos grados de escolaridad (estudiantes y egresados de doctorados), el establecimiento de filtros más estrictos para la contratación de profesores/as (incluyendo la escolaridad) sería un aspecto detonador de la calidad educativa. El distanciamiento entre estos dos últimos aspectos se asocia de manera directa con las experiencias formativas del profesorado de la zona 076 (ver misma tabla 2).

Es claro para todo el profesorado que la evaluación del desempeño de directivos y docentes no es un aspecto significativo en la mejora de la calidad educativa en la zona escolar. El porcentaje de respuestas que lo contemplaron no llega al 10% en ningún caso (tabla 2); sin embargo, se advierte en el sector del profesorado normalista un mayor porcentaje (9%) frente al rango mantenido en las respuestas de los otros sectores del profesorado (entre 4% y 6%).

Cuando se le pide al profesorado que defina abiertamente lo que es la calidad educativa, la infraestructura y el equipamiento (general y en TIC) pierden relevancia frente a la centralidad que asume el proceso enseñanza-aprendizaje y la práctica

docente (35%), seguida de la oferta de una “buena educación” para y por la vida (19%), los atributos del profesorado (que ellos mismos califican como talante), el compromiso y el conocimiento docente (17%), así como la formación docente y el desarrollo profesional (16%) (ver tabla 3).

En cuanto a la distancia que asumen las definiciones de calidad educativa en el profesorado de acuerdo con la posesión de capital escolarizado, el desplazamiento hacia la práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje es más notorio en el sector del profesorado que cuenta con grados más elevados de escolaridad (estudios en proceso o concluidos de doctorado), mientras que en el sector que cuenta con menores grados de escolaridad la definición de calidad educativa enfatiza la formación docente, así como aquellas acciones que promueven el trabajo en equipo, el liderazgo y la planeación en las escuelas (tabla 3).

También es notorio el hecho de que el sector del profesorado que cuenta con mayor capital escolarizado centra sus respuestas en solo dos aspectos: los atributos del profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con su práctica docente, mientras que los otros sectores del profesorado mencionan una gama más amplia de aspectos. Sin embargo, el sector del profesorado normalista coincide en cierto grado al concentrar los más altos porcentajes de respuestas en estos mismos dos rubros (tabla 3).

Visto en conjunto, es el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente el aspecto que congrega el porcentaje más alto de las respuestas del profesorado de la zona 076. A este le siguen dos significados de la calidad educativa que están presentes en la zona escolar: la necesidad de reflexionar sobre los fines de la educación (la cual se profundiza en el profesorado que cuenta con estudios de licenciatura, pero no aparece en el sector del profesorado que cuenta con estudios de doctorado) y los atributos del docente (talante, compromiso y conocimientos), que se profundiza más en el profesorado que cuenta con estudios de doctorado. El cuarto significado asociado con la calidad es el que la relaciona con la formación docente y el desarrollo profesional, el cual es sostenido por los sectores del profesorado que cuentan con menor capital escolarizado (normalista, licenciatura y especialidad) y permite inferir el interés por continuar con su proceso de formación a nivel de posgrado (tabla 3).

Un porcentaje mínimo de las respuestas dadas por el profesorado (1% del total) piensa en la calidad educativa como un objetivo del gobierno (tabla 3).

Más allá de las distancias que separan al profesorado de la zona escolar 076 de acuerdo con su capital escolarizado, los resultados obtenidos en las entrevistas permitieron ahondar en las definiciones de calidad educativa que construyen, destacando los siguientes tres elementos que se anunciaron antes.

Primero, la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente, tal como señalan en los siguientes fragmentos:

- “Es lograr los objetivos trazados y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza para los educandos” (participante 43).
- “Son las acciones que debemos emprender para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestros alumnos” (participante 65).

Segundo, la “buena educación”, visualizada mayormente por los profesores que cuentan con escolaridad de nivel licenciatura, como la formación integral de indivi-



Tabla 2. Aspectos en los que debe mejorarse para elevar la calidad educativa en la zona escolar 076, Chiapas, México

Capital escolar	Infraestructura, equipamiento escolar y servicios	Equipamiento con TIC en las escuelas	Formación docente inicial y continua	Evaluación del desempeño de docentes	Mejoras en la incentivación docente	Mejoras en los filtros para contratar a los nuevos maestros	Todos los anteriores	Total
Normal básica	26.0%	13.0%	13.0%	9.0%	31.0%	4.0%	4.0%	100.0%
Licenciatura	29.0%	21.0%	24.0%	4.0%	12.0%		10.0%	100.0%
Especialidad	33.0%	11.0%	22.0%	6.0%	22.0%		6.0%	100.0%
Estudios de maestría	25.0%	18.0%	27.0%	5.0%	20.0%	5.0%		100.0%
Estudios de doctorado	13.0%	27.0%	27.0%		6.0%	27.0%		100.0%
Otros	33.0%	20.0%	13.0%	7.0%	27.0%			100.0%
Total	27.0%	18.5%	22.0%	5.0%	18.5%	4.0%	5.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Aspectos que definen la calidad educativa en la zona escolar 076, Chiapas, México

Capital escolar	Infraestructura y equipamiento escolar	Formación docente y desarrollo profesional	Trabajo en equipo con liderazgo directivo y planeación	Talante, compromiso y conocimiento docente	Proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente	Fines de educar (“buena educación” para la vida y por la vida)	Objetivo gubernamental	Total
Normal Básica		21%	7.0%	29.0%	29.0%	14.0%		100.0%
Licenciatura	13.0%	23.0%		13.0%	20.0%	28.0%	3.0%	100.0%
Especialidad	8.25%	25.0%	8.25%	8.25%	42.0%	8.25%		100.0%
Estudios de maestría	7.0%		13.0%	27.0%	40.0%	13.0%		100.0%
Estudios de doctorado				25.0%	75.0%			100.0%
Otros				12.5%	75.0%	12.5%		100.0%
Total	8.0%	16.0%	4.0%	17.0%	35.0%	19.0%	1.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.



duos con valores morales, reglas éticas y conocimientos básicos para desempeñarse en la sociedad. En esta línea, la calidad educativa es:

- “Lo que impacta en los educandos, dando un mejor estilo de comportamiento y visualización de la vida” (participante 51).
- “Cuando la escuela oferta para sus alumnos, maestros de prestigio académico, con buena organización y liderada por un director competente que trabaja en equipo para lograr que los estudiantes se formen para la vida en sociedad” (participante 3).
- “El compromiso físico e intelectual de los docentes para traer como consecuencia buenos resultados con sus alumnos y estos aprenden a vivir y convivir con los demás individuos de su contexto” (participante 29).
- “El manejo, uso y puesta en práctica de recursos y habilidades para desarrollar las capacidades de mis alumnos, con el objetivo de que puedan desempeñarse en la sociedad” (participante 36).

En esta misma línea quedaron comprendidos los atributos del “buen profesor/a”, que en el cuestionario se reflejaron con los calificativos de “con talante”, “comprometido con su trabajo”, “con conocimientos”. El profesorado de la zona escolar 076 que adquiere el calificativo de “bueno” es aquel que obtiene buenos resultados con sus alumnos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el agente que alcanza la mayor parte de las metas previstas en el programa del ciclo escolar en el que labora. El profesorado entrevistado que cuenta con mayor capital escolarizado agrega a estas características de “buen profesor/a” el gusto por la lectura y escritura, así como el estudio constante. Por el contrario, cuando el capital escolar disminuye de niveles de especialidad hacia abajo, los calificativos se centran en el reconocimiento institucional (logro de más altos niveles del programa de incentivos denominado carrera magisterial), así como el reconocimiento social de parte de colegas y padres/madres de familia.

Una tercera línea de definición de la calidad educativa que asume el profesorado es la formación docente y el desarrollo profesional, procesos que se vislumbran como la posibilidad de buscar respuestas a los problemas que enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo refleja el siguiente testimonio:

- “Es ofrecer un ambiente apropiado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los docentes debidamente capacitados para desarrollar la actividad docente” (participante 47).

5. DISCUSIÓN

En la agenda política mexicana de los últimos cuatro sexenios presidenciales se ha marcado como eje central la calidad educativa, y su logro pretende asegurarse mediante el diseño e implementación de políticas públicas que proponen la mejora de la formación docente, la modernización educativa, la ampliación de la cobertura escolar, mejoras en la infraestructura y equipamiento escolar, inclusión educativa y un enorme etcétera que ha abarcado muchas áreas de acción en el campo educativo pero que, como en otros espacios se ha concluido, no han logrado concretar sus objetivos.

En el anterior sexenio (2012-2018), la calidad de la educación ha sido un eje rector de la política educativa. A pesar de que este concepto había sido empleado en anteriores planes nacionales de desarrollo (Gobierno de la República, 1989, 1995, 2001 y 2007), en ninguno de ellos se le adjudicó la importancia y trascendencia que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013). Empero, aunque el uso y énfasis reiterados en los documentos rectores de la educación en México es por demás evidente, en ninguno de ellos se recuperan las dinámicas regionales y, más bien, se obvian las asimetrías que se presentan en las distintas zonas escolares. En este apartado se aborda la relación que existe entre las posiciones y definiciones que asume el profesorado de la zona escolar 076 sobre la calidad educativa y las prescripciones que sobre este concepto emanan de los documentos oficiales.

5.1. Trabajando en la precariedad

En una zona escolar en la que ninguna de las escuelas participantes cuenta con biblioteca, comedor ni sala de cómputo es difícil, por no decir imposible, alcanzar las metas y los objetivos nacionales previstos en el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de la República, 2013) y el Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2013). A pesar de ser una de las metas estatales (Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013), la falta de espacios deportivos y, a su vez, de espacios para reuniones docentes son la segunda carencia más evidente en más de la mitad de las escuelas de esta zona escolar, lo que lleva a cuestionar la implementación de las políticas orientadas al equipamiento escolar y a la mejora de la infraestructura a nivel nacional y estatal. A este contexto de carencias se suma la falta de servicios sanitarios, el mobiliario obsoleto y en mal estado, la escasez de enseres básicos para el ejercicio profesional (pizarrones, marcadores, hojas, entre otros), así como la inexistencia de equipo de cómputo o la falta de líneas telefónicas. Cuando el profesorado refiere que para elevar la calidad educativa se requiere de infraestructura, equipamiento y TIC está asumiendo que el problema está en las condiciones en las cuales se les pide que lleven a cabo su trabajo. Lo que colocan en el centro del debate de la calidad educativa que se les exige no es su desempeño, ni su profesionalización (aunque no niegan que tienen algunas necesidades en este sentido), sino los medios y recursos de los que disponen.

Si bien es cierto que el Gobierno de la República, en el Plan Nacional de Desarrollo (2013, p. 61) plantea que “una mejor educación necesita de un fortalecimiento de la infraestructura, los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas”, es claro que en esta zona esto queda como una quimera, y lo que podría convertirse en un punto de encuentro se convierte en un reclamo auténtico de parte del profesorado hacia las autoridades educativas.

5.2. Construyendo una educación de calidad

Si asumimos que el profesorado de la zona escolar 076 concibe que la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje por y para los alumnos es el asunto central de la calidad, acompañado de la redefinición de los fines de la educación y del ser

“buen docente”, así como de la formación profesional, podemos cuestionar qué tanto esto se acerca o aleja de las prescripciones que sobre la calidad educativa circulan en los documentos oficiales.

En Chiapas, fue el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018 el documento que pretendió condensar los preceptos de calidad educativa asentados en los convenios internacionales y en los documentos oficiales nacionales. En este documento (pp. 58-59) se anotan como líneas de acción para mejorar la educación básica las siguientes:

- a) Fortalecer el ingreso, permanencia y promoción de los alumnos en el nivel básico.
- b) Fortalecer los procesos de formación de los docentes de educación básica.
- c) Atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado.
- d) Ampliar la conectividad en las escuelas del estado.
- e) Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- f) Fortalecer los procesos de evaluación de los distintos actores.

Teniendo en cuenta que los incisos d) y e) se ubican en el rubro de infraestructura y equipamiento escolar (abordado antes), nos detendremos en los restantes inicios para analizar qué tanto estas líneas responden a las posiciones y definiciones del profesorado de la zona escolar 076 de Chiapas. En las líneas de la tabla 4 se anotan los puntos que pudieran relacionarse.

Un primer alejamiento de las líneas de acción que prescriben la calidad educativa desde el documento oficial tiene que ver con que se plantean sin diferenciar las zonas escolares a las que se dirigen, ni los sectores del profesorado que podrían ser sujetos de las acciones.

Hay un conjunto de capacitaciones que no resultan relevantes para el ideal de calidad educativa construido por el profesorado de la zona escolar (orientados al liderazgo y conocimientos de supervisores y directores) y definitivamente el énfasis puesto en la evaluación es un punto que distancia radicalmente las posiciones, el cual se agudiza en el contexto chiapaneco, en el que existe una tensión abierta entre el magisterio y el gobierno estatal. Por otro lado, los puntos de encuentro están en la práctica docente orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la oferta de una “buena educación”. Otro punto de encuentro es, aunque no para todo el profesorado de la zona escolar, la formación docente.

A pesar de estos encuentros, la orientación de la política educativa (que se planea de arriba hacia abajo) y el énfasis colocado en los procesos de evaluación para la permanencia laboral del profesorado, rompen toda posibilidad de conciliación y consenso en la definición de las líneas a seguir para alcanzar la calidad educativa, entendida en estos términos como proceso constante de mejora de la práctica docente para atender las necesidades de enseñanza-aprendizaje y brindar una “buena educación”, con todo lo que esto conlleva para el profesorado.

6. CONCLUSIONES

Ante los conflictos por los que atravesó el sector magisterial en México, particularmente en Chiapas, realizar investigaciones que atiendan a la aspiración de buscar la

Tabla 4. Comparativo entre los preceptos de la calidad educativa y las definiciones del profesorado de la zona 076

Preceptos de la calidad educativa (Gobierno del Estado de Chiapas 2013-2018)		Definición de calidad del profesorado de la zona 076	
Líneas de acción	Estrategias	Aspectos de la calidad	Capital escolarizado
Fortalecer el ingreso, permanencia y promoción de los alumnos en el nivel básico.	Establecer condiciones favorables para que los niños y jóvenes en edad escolar ingresen y concluyan la educación básica, con calidad y pertinencia.	Práctica docente orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Todos.
	Ubicar al alumnado como centro y razón de ser del servicio educativo, conduciéndolo para que en el transcurso de la educación básica construya su proyecto de vida.	Práctica docente orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Todos.
Fortalecer los procesos de formación de los docentes de educación básica.	Capacitar y dar seguimiento a supervisores, directores y maestros en los campos formativos de lengua y comunicación, así como de pensamiento matemático.	Sin relevancia.	Sin relevancia.
	Desarrollar programas de formación continua que otorguen a los docentes las herramientas conceptuales y metodológicas para mejorar su competencia profesional y resultados de su acción docente.	Formación docente y desarrollo profesional como posibilidad para responder a los problemas que enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Sector del profesorado con menor capital escolar.
	Implementar acciones de capacitación para desarrollar capacidades de liderazgo académico en los directores y supervisores escolares.	Sin relevancia.	Sin relevancia.
Atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado.	Propiciar en las escuelas ambientes de comprensión, tolerancia y convivencia hacia las diferentes expresiones culturales que definen a la sociedad.	Ofrecer una buena educación y ser un buen profesor.	Todos (con ligeras distinciones).
	Ofrecer servicios educativos que atiendan a los alumnos con igualdad de oportunidades, con seguridad y respeto, sin distingo de origen social, étnico, económico, cultural, religioso y situación personal.	Ofrecer una buena educación y ser un buen profesor.	Todos (con ligeras distinciones).
4.6. Fortalecer los procesos de evaluación de los distintos actores educativos.	Implementar mecanismos y procedimientos de evaluación en vinculación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para la mejora de la gestión, del desempeño docente y del aprendizaje.	Sin relevancia.	Sin relevancia.

Fuente: Elaboración propia a partir de información tomada del Programa Estatal Sectorial de Educación (Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013) y de información obtenida directamente en la zona escolar 076 de Chiapas.

mejora de la calidad educativa en el nivel básico es una necesidad apremiante que debe importar a todos los sectores de la sociedad; es decir, a las instancias gubernamentales, los especialistas, los investigadores, los jefes de sector, los supervisores, los directores, el profesorado, las familias y a la sociedad en general que han recibido su formación elemental en la escuela pública principalmente. Sin embargo, los trabajos de investigación en México e Iberoamérica sobre este nivel son escasos y en la mayoría de ellos se plasman análisis y conclusiones con tendencias homogéneas y generalizables para ciertas regiones del mundo –muy a menudo para América Latina y El Caribe– y/o para países específicos donde existen ingentes influencias de los planos internacionales de investigación, como es el caso de México.

Las posiciones que asume el profesorado y las definiciones que construye sobre la calidad educativa en la zona escolar 076 muestran un alejamiento de las prescripciones oficiales que pretenden mejorar la educación sin tomar en cuenta las condiciones contextuales concretas. Los resultados de la investigación realizada en esta zona desvelan la necesidad de realizar estudios regionales que aborden los espacios sociales en los que se cuestionan las visiones hegemónicas, convertidas en políticas y programas educativos, para, a partir de esto, imaginar nuevas formas de relación Estado-profesorado que promuevan la participación y atiendan las necesidades que se enfrentan en cada contexto y zona escolar.

Como se aprecia en la ambivalencia de las posturas, la definición, los fines y las metas que se visualizan para erigir la calidad educativa en México, son prueba fehaciente del amplio recorrido que falta por realizar en términos de políticas públicas. En la medida que el diseño, la implementación y los objetivos del país continúen respondiendo solamente a “sugerencias internacionales”, minimizando al máximo el conocimiento regional que posee el profesorado sobre las necesidades, visiones e intereses que prevalecen en su entorno de trabajo, se continuarán reproduciendo, como hasta ahora, “los errores, fallas y fracasos por los que México ha atravesado a lo largo de su historia” (Acuña, 2016, p. 54). Es hora de construir un concepto de calidad educativa que reconozca el compromiso compartido entre Estado y profesorado y no como la lucha constante por imponer una lectura de la realidad dominante sobre las distintas realidades regionales de México.

7. REFERENCIAS

- Acuña Gamboa, L. A. (2016). Calidad de la educación básica en el uso de las Tecnologías para la Educación: una propuesta del BID para México. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4 (1), 41-56.
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2016a). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12 (2), 155-174.
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2016b). Instrumento de Capitales y Habitus y su relación con la Calidad Educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8 (15), 124-135.
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las “clases”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(7), 27-55.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/392/Educación%20para%20la%20transformación.pdf>
- Cano García, E. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf
- Gobierno de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de la República. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado de <http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Gobierno de la República. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook for qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage Publications.
- IMCO. (s.f.). *Mejora tu escuela*. Recuperado de www.mejoratu escuela.org/compara
- INEGI. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas educativo*. Recuperado de <http://www.cemabe.inegi.org.mx>
- OCDE. (2015). *La OCDE en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>
- OCDE. (2014). *Guía del profesorado. TALIS 2013*. Recuperado de <http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5JXZGZFQ2PLN&TYPE=browse>
- OCDE. (2012a). *Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) PISA 2012-Resultados. México*. Recuperado de http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf
- OCDE. (2012b). *Perspectivas OCDE: México reformas para el cambio*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- OCDE. (2012c). *México: Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
- OCDE. (2009). *Políticas de formación, desarrollo profesional y evaluación de docentes, gestión escolar y participación social. Análisis y consideraciones*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47107944.pdf>
- OCDE. (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf>
- Schmelkes, S., Lavín, S., Martínez, F. y Noriega, C. (2005). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: <http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/programanasesectoriales/Programa%20Sectorial%20de%20Educación%202013-2018.pdf>
- Tawil, S., Akkari, A. y Macedo, B. (2012). *Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002245/224559s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Recuperado de https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4597/IDBDOCS-%2338205441-v1-Teor%C3%ADa_y_evidencia_sobre_las_pol%C3%ADticas_docentes_en_pa%C3%ADses_desarrollados_y_en_desarrollo.pdf?sequence=4&isAllowed=y