



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LGEI: POLÍTICA EDUCATIVA

TESIS:

**“REFORMA EDUCATIVA 2013 Y ESTRATEGIA NACIONAL PARA
EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UN
ANÁLISIS DESDE LA POLÍTICA CURRICULAR EN MÉXICO”**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
DESARROLLO EDUCATIVO PRESENTA:**

MARIEL MALDONADO OLMOS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LAURA MAGAÑA PASTRANA

CDMX, DICIEMBRE 2020

Para mi familia, un eterno agradecimiento por todo lo que han hecho por mí; soy la mujer más afortunada, vivo plena gracias a su ejemplo y me faltarán vidas para retribuirles cada acto de amor hacia mi persona.

¡Gracias por siempre a mi madre, padre y hermana!

Para mi asesora de tesis, Dra. Laura Magaña, quien jamás dudó de mi potencial como alumna y quien supo exigir de mí lo mejor en estos años de formación en el Posgrado. Por siempre mi admiración, afecto único y respeto por la mujer que me ha empoderado para lograr mis metas a futuro.

Para mis lectores, Dra. Lourdes López, Dr. Fernando Osnaya y Dra. María de Guadalupe Gómez, quienes aportaron lo necesario en cada Coloquio para ayudarme a construir y deconstruir mi proyecto de investigación hasta convertirlo en la Tesis que hoy concluyo.

Con especial dedicatoria y en memoria del Mtro. Miguel Ángel Niño Uribe, Pedagogo sin precedentes y sembrador de esperanza en las aulas en las que tuvimos el gozo de escucharle y aprenderle.

Gracias a mi *alma máter*, la Universidad Pedagógica Nacional, a las instituciones y colegas que hicieron posible este trayecto en la Maestría en Desarrollo Educativo.

Siglas y acrónimos

AA – Acuerdo de articulación

ACE - Alianza por la Calidad de la Educación

AEL – Autoridades Educativas Locales

BM – Banco de México

BRIC - *Big Regional Industrialised Countries*

Colmex – El Colegio de México

Conacyt – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONALEP – Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Conaliteg – Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

Coneval – Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

DOF – Diario Oficial de la Federación

BM – Banco Mundial

ENEP – Escuela Nacional de Estudios Superiores

ENFAI – Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés¹

ENI – Estrategia Nacional de Inglés

ENSM – Escuela Normal Superior de México

ETS - *Educational Testing Service*

EU – Evaluación universal

FES – Facultad de Estudios Superiores

¹ La “Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés” es también llamada “Estrategia Nacional de Inglés”

HDT - Habilidades Digitales para Todos

IISUE – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

INEE – Instituto Nacional para la Evaluación Educativa

INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía

MCER – Marco Común Europeo de Referencia

MORENA – Movimiento Regeneración Nacional

OEIF - Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista

PAN – Partido Acción Nacional

PE – Política educativa

PEC - Programa Escuelas de Calidad

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PNI – Programa Nacional de Inglés²

PRI – Partido Revolucionario Institucional

PRD – Partido de la Revolución Democrática

Proni – Programa Nacional de Inglés

RIEMS – Reforma Integral de la Educación Media Superior

SEN – Sistema Educativo Nacional

SEP – Secretaría de Educación Pública

SHCP – Secretaría de Hacienda y Crédito Público

SNEE - Sistema Nacional de Evaluación Educativa

SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SPD – Servicio Profesional Docente

TTC – *Teacher’s Training Course*

UACM – Universidad Autónoma de la Ciudad de México

² El “Programa Nacional de Inglés” puede abreviarse como *PNI* o *Proni*

UAM – Universidad Autónoma Metropolitana

UNAM- Universidad Nacional Autónoma de México

UPN – Universidad Pedagógica Nacional

Índice de cuadros, tablas y figuras

Cuadro No. 1: Perfiles generales de los entrevistados	91
Cuadro No. 2: Datos personales y de formación académica de los entrevistados	93
Cuadro No. 3: Ubicaciones de las escuelas a las que pertenecen los entrevistados.....	95
Cuadro No. 4: Correlación entre tipos de <i>política curricular</i> y categorías de análisis.....	98
Cuadro No. 5: Tipos de <i>política curricular</i> en el contexto de la ENFAI.....	99
Tabla No. 1: Tabla de dominio y competencia con referencias nacionales e internacionales.....	113
Figura No. 1: Niveles del MCER para alumnos y docentes.....	115
Tabla No. 2: Proyección de certificación de nivel de dominio y competencia en inglés.....	116
Figura No. 2: Niveles de educación obligatoria alineados con los 5 ciclos de desarrollo de la lengua y las etapas y habilidades necesarias.....	117
Cuadro No. 6: Materiales actuales con que cuentan docentes y alumnos para la materia de inglés por grado.....	120
Figura No. 3: Inglés para todos. Equidad e inclusión.....	121
Tabla No. 3: Cobertura en 2014 y tiempo estimado para la cobertura total.....	123.
Figura No. 4: Árbol de palabras – Entrevistado “A”.....	138
Figura No. 5: Árbol de palabras – Entrevistado “B”.....	139
Figura No. 6: Árbol de palabras – Entrevistado “C”.....	140
Figura No. 7: Árbol de palabras – Entrevistado “D”.....	141
Figura No. 8: Árbol de palabras – Entrevistado “E”.....	143
Figura No. 9: Nube de palabras – Entrevista “A”.....	145
Figura No. 10: Nube de palabras – Entrevista “B”.....	145
Figura No. 11: Nube de palabras – Entrevista “C”.....	147
Figura No. 12: Nube de palabras – Entrevista “D”.....	148
Figura No. 13: Nube de palabras -Entrevista “E”.....	150
Figura No. 14: Códigos azules.....	152
Figura No. 15: Códigos rojizos.....	153
Figura No. 16: Códigos verdes.....	153
Figura No. 17: Comparativa de retratos – Entrevista “A” y “B”.....	154
Figura No. 18: Comparativa de retratos – Entrevista “C” y “D”.....	155
Figura No. 19: Retrato – Entrevista “E”.....	156

Índice	Página
Dedicatoria y agradecimientos.....	ii
Siglas y acrónimos.....	iii
Índice de cuadros, tablas y figuras.....	vi
Introducción.....	1

Capítulo 1: Marco Contextual

1.1 Latinoamérica: concepto, momento y espacio.....	5
1.1.1 Latinoamérica indígena: diferencia de perspectivas.....	7
1.2 La educación en México: inicios del Siglo XXI.....	12
1.2.1 Reforma Educativa 2013: el contexto de la ENFAI.....	21
1.2.1.1 Texto normativo de la Reforma Educativa 2013.....	26
1.2.2 Panorama educativo de México en la 4T.....	34
1.2.2.1 La nueva escuela mexicana.....	39
1.2.3 Grupos etnolingüísticos en México.....	45

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Postura Foucaultiana sobre el poder.....	50
2.1.1 El poder político.....	54
2.1.2 Los <i>individuos relevo</i>	56
2.2 La política, las políticas y lo político.....	57
2.2.1 <i>Política pública</i>	59
2.2.2 <i>Política educativa</i>	62
2.2.2.1 Reforma Educativa 2013.....	63
2.2.3 <i>Política curricular</i>	67

2.2.3.1	<i>Política curricular</i> formal, implícita y discreta.....	68
2.2.4	Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés.....	70
2.3	Categorías de análisis	73
2.3.1	El poder político en la Reforma Educativa 2013.....	74
2.3.2	Relaciones de poder en la ENFAI.....	75
2.3.3	Los individuos relevo de la escuela pública.....	76

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1	Diseño de investigación	79
3.1.1	Investigación de corte cualitativo.....	80
3.1.2	Instrumentos de investigación.....	81
3.1.2.1	Análisis curricular propuesto por George J. Posner.....	82
3.1.2.2	Entrevista a los agentes educativos.....	85
3.1.3	Análisis de los resultados de investigación.....	87
3.1.3.1	Software MAXQDA para el análisis cualitativo.....	88
3.2	Características de la muestra representativa	90
3.2.1	Perfiles genéricos.....	91
3.2.2	Formaciones académicas.....	93
3.2.3	Contextos escolares donde laboran.....	95
3.3	Sistematización de los tipos de <i>política curricular</i> en el contexto de la ENFAI	98

Capítulo 4: Resultados de la investigación

4.1	Trabajo de gabinete y de campo	104
4.1.1	Análisis curricular de la asignatura de Inglés en el contexto de la ENFAI: aspectos destacables.....	105
4.1.1.1	Documentos estándar y recursos base para el análisis curricular.....	106
4.1.1.2	Estándares nacionales e internacionales.....	106
4.1.1.3	Aspectos del análisis que se concentran en los documentos estándar.....	108
4.1.1.4	Limitaciones del documento.....	126
4.1.1.5	Actores y responsables del cambio curricular.....	129
4.1.2	Entrevistas.....	130
4.1.2.1	Análisis de los bloques de entrevista.....	132
4.1.2.2	Análisis exploratorio.....	137
4.1.2.3	Retratos de entrevistas.....	151

Capítulo 5: Reflexiones finales y tentativa propuesta

5.1 El alcance de la ENFAI en tiempos de la Reforma Educativa 2013.....	158
5.2 La ENFAI en la 4T: lo que ha quedado de ella.....	159
5.3 Nuevos rumbos para la enseñanza del inglés en México.....	160
Fuentes de consulta.....	162

Anexos

Anexo 1: Pilotaje de entrevista.....	I
Anexo 2: Guion de entrevista a docente de español.....	IX
Anexo 3: Guion de entrevista a docente de inglés.....	XI
Anexo 4: Guion de entrevista a directora de escuela.....	XVI
Anexo 5: ENTREVISTA “A”.....	XXI
Anexo 6: ENTREVISTA “B”.....	XXVIII
Anexo 7: ENTREVISTA “C”.....	XXXII
Anexo 8: ENTREVISTA “D”.....	XXXVII
Anexo 9: ENTREVISTA “E”.....	XLVIII

Introducción

“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo.

Los seres humanos se liberan en comunión”

Paulo Freire

El Sistema Educativo Nacional de México, en el Siglo XXI, es la unidad de análisis que el Profesor Manuel Gil Antón supo representar a través de una metáfora. Se trata de un vehículo maltratado, con la palanca de velocidades estropeada, con asientos rotos y hoyos en el techo, con un motor dañado y subiendo un camino de terracería lleno de baches. Este es el panorama educativo de México: un camión con grandes deficiencias que se tiene que mejorar estando en marcha porque no es posible detenerlo para repararlo.

Agregando algunas notas propias al diagnóstico de este autobús, este no llega a todos los rincones del país. El aspecto exterior parece aceptable, pero los interiores siguen siendo los mismos. Existen fugas en el tanque del combustible y lo que sucede dentro del camión con los pasajeros es responsabilidad del chofer. La señalización en el camino es confusa, y quienes conducen el autobús antes deben leer los instructivos menos didácticos para saber cómo acelerar el paso.

Así como esta metáfora, existe una vasta cantidad de reflexiones, estudios y trabajos de investigación educativa, que contribuyen al análisis general del estado en que se encuentra la educación en México. El sentido de esta investigación es el de formar parte de esos esfuerzos para transformar tan sólo un aspecto de las grandes dificultades que vive el Sistema Educativo Nacional.

Es necesario mencionar que la investigación presente no toma postura en el debate sobre la existencia o no de las políticas públicas en México, más bien, elige partir de la construcción conceptual del Dr. Ángel Díaz-Barriga sobre la triada de *políticas*, asunto que se tratará en los apartados correspondientes. Esto es, para poder explicar las formas en que se dividen las curriculares en las escuelas. En el apartado de conclusiones se ha creado un espacio que, con base en los resultados obtenidos en esta investigación, genera comentarios que aportan a la reflexión sobre las políticas educativas en el caso específico de México.

La metodología ocupada para la obtención de datos se ha respaldado en el diseño de instrumentos piloto que permitieron no sólo mejorar el instrumento final, sino aportar mayor claridad a los propósitos de la investigación.

El resultado del marco contextual fue el de proporcionar mayor cohesión al capitulado a través de la operacionalización de las categorías de análisis. Los hallazgos de la investigación son las directrices que el lector podrá utilizar para replantear un escenario posible para la inconclusa Estrategia Nacional de Inglés de la Reforma Educativa 2013.

En concreto, este es un acercamiento a lo que se ha escrito, investigado y dicho respecto a la *política curricular* mexicana en términos de *política educativa* (misma que se desprende de las políticas públicas). Sin embargo, el parámetro de análisis es el de los tres tipos de *política curricular*: la formal, la implícita y la discreta, propuestos por Kridel (2010).

El escenario del análisis corresponde a la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés (ENFAI) en México a partir de las prescripciones de la Reforma Educativa 2013, durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto.

De inicio, el documento “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” que emitió la SEP el 28 de junio del 2017, en el Diario Oficial de la Federación (DOF), contiene suficientes elementos para comprender el sentido del *proyecto educativo* del gobierno presidido por Enrique Peña Nieto. El documento citado se desprende de

la Reforma Educativa, decretada el 26 de febrero de 2013 en el DOF a través de la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Se trata de un entramado complejo de descomponer para su análisis, pero la organización de cada capítulo permite abordar la Estrategia de manera integral. En el primer capítulo se encuentra el marco contextual en el cual se parte, de manera breve, del concepto, momento y espacio de Latinoamérica. En un segundo momento, y con mayor detenimiento, se explora la educación en México desde la Reforma Educativa 2013 hasta el panorama educativo en la actualidad en la llamada 4T.

En el segundo capítulo se desglosa la postura teórica-conceptual sobre la que recae el análisis que en posteriores apartados se expresa, ubicando la postura *Foucaultiana* del poder como eje de estudio para abordar la política, las políticas y lo político. Además, se adhieren las tres categorías de análisis construidas a partir de esquemas realizados en el proyecto de tesis o investigación; documento que sirvió para dar estructura a lo que hoy se presenta ya como el cuerpo formal de tesis.

En el tercer capítulo se describe el marco metodológico a partir de tres aspectos: el diseño de investigación, las características de la muestra representativa y la sistematización de los tipos de *política curricular* en el contexto de la ENFAI. En el cuarto capítulo se analizan los resultados de la investigación de acuerdo con el trabajo de gabinete y de campo. Finalmente, en el capítulo quinto se advierten las reflexiones finales y una tentativa propuesta que en sí se trata de perspectivas que guían nuevos rumbos para la enseñanza del Inglés en México.

Capítulo 1: Marco Contextual

*“Creo que una gran ilusión es
el pensamiento social de un cuerpo
constituido por la universalidad de las voluntades”*

Michel Foucault

Para entender a profundidad el momento y espacio de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés (ENFAI o ENI), este capítulo presenta un análisis del contexto latinoamericano y nacional.

La primera parte estudia la perspectiva de América Latina a fin de entender, en experiencia similar, implicaciones que sólo los países que la conforman podrían vivir: los efectos de la globalización, las tendencias políticas a las que se adhieren, las brechas socioeconómicas, las minorías étnicas, la apuesta por la educación y lo complicado que puede ser alcanzar la movilidad social.

La segunda parte del análisis se centra en el caso particular de México, tomando como referencia dos panoramas políticos: el que tiene que ver con el sexenio en que se lanzó la ENFAI, y el actual, que corresponde a la llamada Cuarta Transformación ó 4T.

La parte final de este apartado se dirige hacia las lenguas en México, aspecto significativo de la intención de esta investigación y que termina por dar sentido y continuidad a los próximos capítulos que revisarán los resultados y reflexiones finales respecto a la *política curricular* en México a partir del análisis de la ENFAI.

Lo anterior no se encuentra fuera del margen del tema que le ocupa a esta investigación, si se entiende que la presente busca no obviar lo que es necesario de especificar, documentar y explicar a profundidad en lo contextual.

1.1 Latinoamérica: concepto, momento y espacio

Latinoamérica es un concepto que bien puede referirse a las regiones de América que hablan lenguas latinas. El español, el francés y el portugués son una de las muchas características, en este caso de lengua, que comparten. Además, se trata de extensiones territoriales con una diversidad geográfica vasta, así como de historia, cultura y tradiciones.

La globalización, un tema que se explicará en posteriores apartados, trajo consigo el cambio y la transformación de estructuras no sólo económicas y mercantiles, sino políticas y hasta sociales. Latinoamérica, así como tantas otras regiones, ha sufrido los embates provenientes de esta modernidad enfrascada en los tratos comerciales y de intercambio.

Zygmunt Bauman, sociólogo polaco-británico y autor del libro “Modernidad Líquida”, generó el concepto de lo *líquido* para aproximarse a lo que observó en las sociedades de consumo desde la década de los 70. Sostuvo una conversación con Riccardo Mazzeo, que más tarde fue convertida en un libro intitulado “Sobre la educación en un mundo líquido”. Respecto a la sociedad, afirmaba lo siguiente:

“En nuestra sociedad líquida moderna de consumidores, la industria del desahucio, de la sustracción y de la eliminación de desechos es uno de los pocos negocios que tienen asegurado un crecimiento constante, y que es inmune a los caprichos del mercado de consumo. Después de todo, es un negocio absolutamente indispensable para que los mercados puedan comportarse de la única forma en la que son capaces de actuar: asaltando el mayor número de objetivos y luego brincando hasta el siguiente, y apartando en cada asalto los desechos resultantes junto con los instrumentos a los que se culpa de haberlos producido (Bauman y Mazzeo, 2013, p. 50).”

Bauman logra vincular lo que del fenómeno económico provenía, hacia los comportamientos sociales; un postulado vigente a pesar de la década en que surgió su concepto. Para hablar del caso latinoamericano, es necesario considerar el aspecto cultural que le rodea. La herencia colonial y el poscolonialismo no es asunto menor para este capítulo debido a las posteriores reflexiones en las que se recupera y mantiene presente a las minorías étnicas que existen.

Yrigoyen (en Rodríguez, 2011, p. 139) señala que “el *hecho colonial* colocó a los pueblos originarios en una posición subordinada”. Quiere decir que sus territorios fueron expropiados, su mano de obra fue explotada y hasta su destino como pueblos fue arrebatado. Incluso indica dos razones por las que se pudo estabilizar el modelo de subordinación al paso de los años: la ideología de la *inferioridad natural de los indios* y la figura jurídica de la tutela indígena.

Un dato interesante es que, según Yrigoyen (en Rodríguez, 2011, p. 139), los estados latinoamericanos construyeron Constituciones liberales, aunque ejecutaron proyectos neocoloniales de sujeción indígena. En posteriores apartados se explicarán las particularidades de las pugnas del pluralismo cultural respecto a los conceptos de *ciudadanía*, así como de *indigenidad*.

Daniel Mato (en Walsh, 2003, p.87) asume que, de la herencia colonial latinoamericana, o bien, de la situación poscolonial que vive la región, surge una actitud *descolonizadora* dentro de grupos que se dedican a la reflexión e investigación sobre nuestra historia como región colonizada.

Dicho de otra forma, comienza a tomar fuerza la crítica hacia la *colonialidad*. Un ejemplo de ello es que, según Mato (2003, p. 87), nos relacionamos más con lo que se produce en inglés, francés y en otras lenguas europeas. Lo anterior alude a las tradiciones intelectuales que se adoptan. La investigación y producción teórica en diferentes lenguas, será tema a desarrollar en posteriores apartados.

Por ahora, es necesario únicamente no perder de vista estas particularidades que hacen a América Latina una región con diversidad amplia, multiculturalidad en cada

país, historia única y profundas crisis no solamente económicas, sino políticas, sociales y sobre todo educativas.

En esta primera parte se estudia el caso latinoamericano en su panorama político, económico y social de sus últimas décadas. Se adhiere el interés de analizar a Latinoamérica indígena desde perspectivas de organismos internacionales contra las de quienes realizan investigaciones y estudios sobre América Latina de manera académica.

1.1.1 Latinoamérica indígena: diferencia de perspectivas

De las similitudes que las regiones latinoamericanas comparten, existe una que es importante subrayar; la existencia de comunidades indígenas que *sobreviven* junto con su historia, cultura, lengua y usos y costumbres. Dicha cuestión se rescata para entender los próximos apartados, puesto que no es un tema menor su supervivencia en las condiciones políticas, sociales y económicas actuales.

El Banco Mundial (BM) realizó un informe intitulado “Latinoamérica indígena en el Siglo XXI” en 2015 que detalló la situación demográfica, política, de movilidad, migración, urbanización, identidad, vulnerabilidad y educación de las regiones de Latinoamérica y el Caribe en la primera década del Siglo. Se rescatan múltiples datos, que serán útiles para vislumbrar con mejor óptica, el contexto tan complicado que vive México en temas políticos, económicos y sociales.

Se advierte una justificación de los motivos por los que las cifras no son exactas ni reconocen a todas las comunidades indígenas. Esto es, según el BM, debido a la *naturaleza* de las identidades indígenas y a la falta de información precisa que los países brindaron (Banco Mundial, 2015, p. 18).

Con la falta de información estadística de al menos diez países, el BM subraya la advertencia del documento, en la página 2 del informe, sobre la *no garantía* de que los datos que figuran en la publicación puedan ser exactos.

Otros de los motivos que provocan la falta de certeza en indicadores y estadísticas de las comunidades indígenas son, según el BM, que no se ha tenido en cuenta a los grupos indígenas que recién migraron o por cuestiones políticas. Esta última alude a las definiciones legales o implícitas de la *indigenidad* que estén presentes en los países estudiados. Esto significa que existe una controversia respecto a las definiciones de quién es y quién no es indígena (Banco Mundial, 2015, p.18).

Sin embargo, existen otras posturas respecto a la *política del reconocimiento* como la de José Emilio Esteban Enguita, Profesor-Investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid. Esteban (2007, p. 268) comienza por explicar que el término *multiculturalismo* es ambiguo para construir una teoría política a favor de las diferencias culturales debido a la diversidad de problemas que se plantea en cada pluralismo cultural.

Es decir, estos grupos luchan por el reconocimiento de su identidad, diferente cada una, y exigen derechos de naturaleza pluriétnica. Lo central para cada minoría nacional, según Esteban (2007, p. 269), es lograr la modificación de las condiciones jurídicas y políticas con las que la cultura nacional ha participado en una unidad mayor formada por un Estado plurinacional y, por lo tanto, pluriétnico.

Esteban (2007, p. 269) señala que “las minorías étnicas pretenden la integración y participación plenas en la sociedad en la que viven sin tener que renunciar a ninguna de las características fundamentales que constituyen su identidad cultural.”

Sin embargo, el pluralismo cultural encuentra tres puntos que afectan la forma en que se comprende el concepto de *ciudadanía* y, en consecuencia, el tipo de ciudadanía deseable. Estos son (Esteban, 2007, p. 269):

- a) La inserción cultural de los *individuos* a partir del planteamiento de que los seres humanos pertenecen a una cultura, en el sentido de que crecen y viven en un sistema de creencias, valores, prácticas e instituciones que le dan sentido a sus vidas
- b) La pertenencia a una cultura y la identidad cultural-nacional son bienes necesarios para el desarrollo adecuado de los seres humanos

- c) La aceptación y la defensa de derechos diferenciales y específicos en función del grupo, que se suelen denominar *derechos colectivos*

Con lo anterior, se esclarece que uno de los principales problemas es que los modelos de ciudadanía que no consideran ni reconocen estas diferencias, defienden un tipo de *ciudadanía unitaria* (Esteban, 2007, p. 270). Las implicaciones de esta *ciudadanía unitaria* atentan contra las minorías étnicas puesto que sólo conciben una absoluta homogeneidad social y cultural como régimen político.

Un ejemplo, en lo concreto, puede ser en la educación cuando se propone un currículum homogeneizado a partir de planes y programas de estudio que no resultan flexibles, aun cuando en el discurso se haya contemplado el reconocimiento de los diferentes grupos étnicos.

Desde luego, el BM coincide con los tres puntos que afectan la forma en que se comprende el concepto de *ciudadanía*, desde la perspectiva del pluralismo cultural. Sin embargo, centran el debate en la complejidad de definir a la *indigenidad* cuando afirman lo difícil que les resulta ubicarlos en *categorías fijas* para los estudios demográficos de América Latina (BM, 2015, p. 19). Cabe la reflexión sobre la complejidad de la que ya se hablaba, para entonces considerar la autoidentificación como forma en la que se puede llevar a cabo su registro estadístico.

Ahora bien, a criterio del BM, la primera década del Siglo XXI trajo consigo *avances impresionantes* para las regiones de América Latina y el Caribe (2015, p. 6). Reporta que *sacaron a 70 millones de personas de la pobreza* y que, con esto, la clase media aumentó. Por tal motivo, justifica que los pueblos indígenas se beneficiaron de estas mejoras, por ejemplo, que mejoró el acceso a muchos servicios básicos y de educación primaria (Banco Mundial, 2015, p. 6).

Agrega que existen varias intervenciones para mejorar la *inclusión* social y económica de los pueblos indígenas, a través de procesos consultivos con las comunidades en cuestión (Banco Mundial, 2015, p. 6). No obstante, existen otros estudios que contradicen lo anterior.

Se encuentra el reconocimiento a nivel internacional, que el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de Naciones Unidas ha hecho, referente a que las comunidades indígenas no tienen las mismas oportunidades ni el mismo acceso que otros grupos (Martínez Cobo, 1986, citado en Cimadamore *et al.*, 2006, p. 18) muy a pesar de las mejoras.

De igual forma, se ha reportado que las minorías étnicas no poseen las herramientas y marcos necesarios para poder participar en la vida política y en los procesos de toma de decisiones gubernamentales en los que debieran ser involucrados y no sólo *considerados* o bien *incluidos* (Martínez Cobo, 1986, citado en Cimadamore *et al.*, 2006, p. 18).

A pesar de ello, el informe del BM sustenta un crecimiento económico y la reducción de la desigualdad sin precedente en todas las regiones implicadas. Pone como ejemplo casos concretos de hogares indígenas de Perú y Bolivia, pero sin más, culmina desdiciendo las generalizaciones hechas para toda Latinoamérica y el Caribe; porque, en efecto, los datos que presentan no demuestran el crecimiento económico ni la reducción de la desigualdad *sin precedente* en todas las regiones, ni en la misma medida.

Las brechas salariales son un tema económico que influye, en gran medida, en los problemas de justicia y equidad que viven las comunidades latinoamericanas. El informe del BM (2015, p. 8) afirma que las brechas salariales disminuyeron en zonas urbanas, y que la educación primaria ya ha alcanzado la mayoría de los territorios indígenas.

La contraparte de esta afirmación del BM, es un estudio que abarca la década de 1994 a 2004 en el que se encontró que “no hubo logros sensibles en materia de reducción de la pobreza [...]”, siendo que “en cuatro de [...] cinco países estudiados, casi no disminuyó la proporción de los pueblos indígenas que viven en la pobreza, y en los casos en los que disminuyó [...], lo hizo a un ritmo inferior al de las poblaciones no indígenas (Cimadamore *et al.*, 2006, p. 20)”.

El trabajo exhaustivo de Cimadamore *et al.* (2006, p. 20) tiene la tesis central de que existe una relación directa entre ser indígena y, por ende, ser pobre en el contexto latinoamericano. Lo podemos constatar en las siguientes líneas:

“En América Latina, los niveles de ingreso y los indicadores de desarrollo humano de los pueblos indígenas han quedado sistemáticamente rezagados en relación al resto de la población. El patrón que vincula a los pueblos indígenas con la pobreza fue observado hace [...] más de una década en el contexto latinoamericano por Psacharopoulos y Patrinos (1994). Estos autores identificaron el ‘costo’ que tiene ser indígena a partir de la cuantificación de las desventajas que existen en la región.”

Cabe aclarar que la visión de los organismos y organizaciones internacionales y multinacionales contribuye al debate vigente sobre la influencia de sus agendas en las decisiones políticas, económicas y sociales que toma cada gobierno.

Existen diversos análisis, desde distintas disciplinas, que respaldan lo anteriormente mencionado, por ejemplo, Guzmán (2012, p. 3) lo sustenta en su trabajo “El rol de los organismos internacionales en los procesos de reforma a los sistemas judiciales en América Latina: la agenda del Banco Interamericano de Desarrollo y las dinámicas de transformación institucional en Colombia” de la siguiente forma:

“Los organismos internacionales han desempeñado un rol protagónico en la promoción y difusión de reformas institucionales en los últimos años, por esta razón [...] se identifican sus peculiaridades, haciendo énfasis en las instituciones financieras internacionales y en las agendas de reforma a la administración de justicia en América latina. La [...] estrategia de reforma adoptada por el Banco Interamericano de Desarrollo en el ámbito regional y sus dinámicas en el caso colombiano, permiten identificar con mayor detalle las tensiones en su concepción, principalmente el intento de armonizar la economía de mercado con la democracia, las interacciones entre actores nacionales y transnacionales y las disputas por el sentido de la función judicial en el contexto de la globalización.”

La reflexión de los problemas de desigualdad que aquejan a las minorías étnicas en América Latina no culmina con este apartado y, al contrario, se mantienen presentes

en los próximos capítulos del análisis contextual y de resultados y conclusiones de la investigación realizada.

1.2 La educación en México: inicios del Siglo XXI

La primera parte de este capítulo se ha dedicado a contextualizar lo que ocurre en América Latina no sólo en la actualidad, sino tomando de referencia lo ocurrido en décadas recientes. Toca el turno de contextualizar el escenario en que se construyó la ENFAI y en el que, se supone, debía haber continuado. El problema que se observa es que la Estrategia fue lanzada en el ocaso del sexenio presidencial de Peña Nieto, y lo que debía ser una continuidad de proyecto educativo, no lo es hoy.

Es decir, intentar *echar a andar* la Estrategia en el par de meses que quedaba del sexenio Peñista³, no fue asunto menor, pero la premura del lanzamiento bastó únicamente para que se diera a conocer y nada más. La coyuntura de la llamada *transición* al gobierno nuevo del hoy presidente Andrés Manuel López Obrador, terminó por *desechar* la Reforma Educativa del 2013 y cualquier proyecto educativo que haya derivado de esta.

Ha llegado un nuevo proyecto educativo que lleva por nombre “La nueva escuela mexicana”, impulsado por el actual secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán.

Antes de explicar el contexto general de la educación en México en el Siglo XXI, es útil regresar al punto de partida a fin de comprender los proyectos educativos que cambian, se transforman o simplemente no guardan continuidad con los anteriores en las últimas décadas. La educación a inicios del Siglo XXI ha sido marcada por situaciones políticas, económicas y sociales particulares y que sin duda son también repercusiones de lo que sucedía en el mundo.

³ El sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto abarcó de 2012 a 2018.

En este caso, únicamente se hará referencia a las coyunturas más recientes como los cambios de gobiernos en alternancia con partidos políticos que por años fueron rivales del Partido Revolucionario Institucional (PRI), lo que Andere (2017, p. 78) apunta como “una aparente relevancia de la educación en la agenda política nacional, internacional, electoral, mediática y en la opinión pública”, varias reformas curriculares, una década de evaluación estandarizada y sistemática del desempeño educativo, una consolidación del poder de negociación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y un notable involucramiento de organizaciones no gubernamentales en el debate educativo.

Las coyunturas antes mencionadas no contemplan al sexenio actual del presidente Andrés Manuel, dado que es un hecho reciente y aún no llega ni siquiera a la mitad del periodo. Resultaría prematuro hacer valoraciones de las decisiones tomadas tanto por él como por el secretario de educación y sus equipos de trabajo al momento de emitir esta investigación. No obstante, existen datos que sí se pueden mencionar como evidencia de lo que hasta ahora conforma el proyecto educativo de este gobierno.

Del actual gobierno, presidido por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se pueden vislumbrar coyunturas interesantes como el concepto y la conceptualización de la llamada *Cuarta Transformación* o 4T, los debates mediáticos y en la opinión pública y de expertos sobre el tema de la retirada del neoliberalismo en México o de su continuidad a pesar de la *alternancia*, la polémica designación, no sólo de Esteban Moctezuma Barragán como secretario de educación, sino de numerosos personajes en las Secretarías de Estado, las políticas de austeridad y recortes a diversos sectores sociales, así como las crisis que de todo lo anterior derivan y comienzan a surtir efectos.

La educación se ve afectada por estos factores que juegan un papel importante en su consecución, sufre los embates que provienen de las diversas crisis y conflictos de distintos sectores, y se ve envuelta en tensiones que se desprenden de las disputas por el poder en México. Para entender la situación actual de la educación en el país, se recuperan diversas posturas del mundo académico que ha puesto

singular empeño en estudiar y analizar las múltiples aristas de los problemas más graves en el sistema educativo mexicano.

Por ello es necesario hacer un breve recuento de los acontecimientos que marcaron la escena educativa al inicio del Siglo XXI, a partir de los sexenios panistas⁴ de Vicente Fox Quesada en el 2000 y de Felipe Calderón Hinojosa en 2006. Eduardo Andere enlista, en su texto “La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México”, dichos acontecimientos que son recuperados de la siguiente forma (2017, p. 79-112):

- *Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*
Posterior a su creación en 2002, operó por 10 años como organismo descentralizado sectorizado a la SEP. Luego de este periodo, el instituto fue reestructurado en el último año de gobierno de Felipe Calderón en 2006, por Decreto. Lo que se explicitaba en tal Decreto fue la prontitud para que se consolidara y dispusiera de mayor autonomía.

Como se podrá constatar en el próximo apartado, las intenciones del Decreto en el sexenio de Felipe Calderón fueron adoptadas por el gobierno posterior; el de Enrique Peña Nieto, quien no dudó en otorgarle mayor autonomía, pero también mayor poder. Retomando el momento en que Felipe Calderón le dio mayor autonomía técnica al INEE, fue también mediante la creación de la Junta Técnica.

Sin embargo, la Junta Técnica estuvo bajo la tutela de un Órgano de Gobierno conformado por siete personas: cuatro que son titulares de dependencias como la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) o de entidades federales como el Conacyt o Coneval. Años después, la composición de esta Junta Técnica cambió durante el gobierno de Peña Nieto, tema que en el próximo apartado se recupera.

Si bien el INEE avanzó en su consolidación y autonomía, también lo hizo en los mecanismos y formas para la toma de decisiones a través del Órgano de Gobierno y de la Junta Técnica. Mucho se criticó a estas formas de

⁴ Gobiernos ostentados por el Partido Acción Nacional (PAN)

organización del INEE por contemplar a muy pocas personas en las funciones para deliberar y tomar decisiones, caracterizando al INEE como un organismo selecto y técnico.

El Decreto de Calderón trajo para el INEE una autonomía centralizada, a partir de la reingeniería organizacional al convocar a integrantes designados exclusivamente por el presidente de la República. Con la Reforma Educativa del 2013 en el gobierno de Peña Nieto, se hicieron visibles modificaciones que se analizarán en el posterior apartado.

- *Se implementan los proyectos “Enciclomedia” y “Habilidades Digitales para Todos”*

“Enciclomedia” fue un programa de apoyo tecnológico a la educación creado en el gobierno de Vicente Fox, dotado de una base de datos diseñada a partir de los libros de texto gratuitos de 5° y 6° de primaria. Sin embargo, para cuando Felipe Calderón asumió la presidencia, en el gobierno posterior, tal programa se desechó debido a las controversias que levantó durante su ejecución.

En aquel momento parecían equipos y herramientas a la vanguardia de la tecnología, pero apenas un par de años después se convirtieron en equipos obsoletos o *no escalables*. Los principales problemas observados se concentran en la falta de adecuación, asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad⁵ del programa para todos los contextos en que existía una escuela.

Si a ello se le suma el problema de acusaciones de poca transparencia y corrupción, el destino de la “Enciclomedia” estaba echado. Ya en la administración de Felipe Calderón, se sustituyó por el programa alternativo “Habilidades Digitales para Todos (HDT)”. Dicho programa fue caracterizado por ser más holístico que “Enciclomedia”, basado en una plataforma de conectividad con mejores equipos, programas y contenidos educativos que el anterior.

⁵ Modelo de las 4 A de Katarina Tomasevski para la organización de las obligaciones estatales relacionadas con el derecho a la educación de manera integral

Al realizar un balance del gasto de ambos programas, a “Enciclomedia” se le asignó lo equivalente al presupuesto anual de la UNAM tan sólo para los dos primeros años de creación. Fueron 545.6 millones de pesos en gasto corriente, mientras que el programa HDT fueron 4.9 mil millones de pesos. Al paso de los años, se puede entender que estos programas no han sido la solución ante la búsqueda de *calidad educativa* que han perseguido las administraciones implicadas.

- *Se vuelve obligatoria la educación preescolar y la educación media superior*
En el año 2002 la obligatoriedad de la educación preescolar no logró universalizar dicho nivel para el ciclo 2008-2009. Ante tal situación, los legisladores impulsaron una reforma constitucional para postergar la cobertura total para el ciclo 2011-2012, sin éxito. Luego, otras autoridades educativas decidieron hacer gestiones legales para modificar el plazo legal. En el 2010 aproximadamente el 48% de los niños de tres a cinco años no asistía a la escuela, según datos del INEGI. Contradictoriamente el INEE señalaba que la asistencia escolar en 2010 fue del 71%. Como hemos constatado en apartados anteriores, la diferencia de datos radica en múltiples factores vinculados a las fuentes numéricas de matrícula y población, en este caso, pero también a fenómenos sociales como las poblaciones escolares flotantes o migrantes.

Volviendo al tema del incumplimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar, en el gobierno de Felipe Calderón se promulgó en 2012 una reforma para la obligatoriedad de la educación media superior. Según dicha reforma, el proceso sería escalonado, de manera que se comenzaría en el ciclo escolar 2012-2013 y se obtendría la cobertura total hasta el de 2021-2022.

La obligatoriedad de la educación media superior se aprecia con mayores obstáculos, o al menos como un reto más grande que el de preescolar, debido al costo financiero por estudiante y el rezago persistente. La paradoja es clara: una *política educativa* de obligatoriedad para alcanzar la cobertura universal, asistencia universal y calidad del desempeño, pero que no cumple

o no alcanza la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad a la situación real mexicana.

- *Se generan reformas curriculares de preescolar, primaria, secundaria y media superior*

La reforma curricular de preescolar se dio en 2004, la de secundaria en 2006 y la de primaria en 2009. Estas reformas se articularon en el Acuerdo 592 de la educación básica en 2011. A su vez, surgieron movimientos internacionales de reformas de planes y programas de estudio por enfoque de *competencias* y México no dudó en seguirlos.

A este paquete de reformas se suma la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, promovida por la SEP. El documento acuerdo de articulación (AA) intentó integrar lo referente a las reformas antes mencionadas.

En él se expresa la preocupación de la SEP por la prueba PISA, la necesidad de alinear los estándares curriculares nacionales a los internacionales, la institucionalización de programas, que como *Enciclomedia, HDT o Unete*⁶, se adoptan sin evidencia internacional de efectividad.

De las críticas al AA se encuentra que no existe tal articulación, sino una repetición de los programas anteriores, aunque en este caso en un mismo documento. El balance de la reforma curricular apunta a que el gobierno decidió reformar primero los currículos de los estudiantes sin contemplar reformar los de los docentes.

De manera concreta, al caso de la RIEMS, existen antecedentes como la reforma del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y la del bachillerato tecnológico de 2003 y 2004 respectivamente. A partir de la RIEMS se introdujo un nuevo discurso con conceptos como *competencias genéricas, disciplinares y profesionales*. A su vez, las *competencias* se clasificaron en *claves, transversales y transferibles*.

⁶ *Unete* es un programa que nació de la iniciativa de grupos de empresarios para equipar a escuelas públicas mexicanas con infraestructura informática, con el objetivo de aportar recursos didácticos y tecnológicos a los planes de estudio existentes (Barrantes y Baron, 2011, p. 368)

La cantidad de nuevos conceptos incluidos en las reformas desvirtuó su objetivo y trajo consigo la confusión sobre las virtudes esenciales de las *competencias*. El lenguaje utilizado complicó la aplicación y materialización de lo propuesto ya en el aula.

- *Se realiza en el país la prueba Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)*

La prueba ENLACE es una medición del tipo de pruebas estandarizadas censales. Se trata de una prueba para educación básica y media superior aplicada en México, en el que participaron expertos del *Educational Testing Service (ETS)* y la Universidad Complutense de Madrid.

Las materias que se evaluaron, de inicio, con esta prueba son español y matemáticas. En México se aplicó con premura en 2006 en Monterrey, Nuevo León. Se ha criticado como una prueba que ha servido como instrumento para el manejo de imagen de la *política pública*, pero también como una forma de estímulo extrínseco de docentes, directores y alumnos.

Lo cierto es que para los gobiernos del siglo XXI se ha convertido en una necesidad por evaluar de manera estandarizada que ha caído en actitudes reduccionistas. De manera poco coherente, el enfoque de *competencias* supone una evaluación formativa, mientras que este tipo de pruebas se caracterizan por ser de mediciones sustantivas y estandarizadas de alto impacto.

ENLACE fue una de las articulaciones de la política de medición educativa y rendición de cuentas durante la administración de Felipe Calderón. Como cualquier prueba, tiene aciertos y fugas o puntos *ciegos*.

Como aciertos podemos encontrar un punto de referencia en México sobre la construcción de la historiografía de la evaluación educativa en México, el esfuerzo de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP para diseñar, instrumental, aplicar y recoger pruebas para aproximadamente 13.5 millones de estudiantes en primaria, secundaria y media superior y la logística de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) para elaborar y distribuir exámenes en casi todo el país.

Sobre las fugas, desatinos o puntos *ciegos* se encuentran el presentar a la sociedad un desplegado mediático sobre los resultados de la prueba como triunfo de la *política educativa* de la SEP en aquel entonces. Se encuentran deficiencias de comparabilidad puesto que la aplicación fue en distintos meses y los resultados se ven afectados por tal decisión. Además, ENLACE se aplicó durante cambios curriculares importantes provenientes de las reformas antes citadas que, sin duda, reflejan variaciones en los resultados de los ciclos escolares en cuestión.

Dentro de las numerosas críticas a la aplicación de la prueba ENLACE está el que se premiaba al talento que no necesitaba ser premiado, y la inhibición del desarrollo del talento que necesitaba ser estimulado.

- *Se realiza el concurso de plazas de maestros*

El concurso de plazas se inició en 2009 durante la administración de Felipe Calderón. Este Concurso Nacional supondría grandes beneficios para la asignación de lugares dentro del sistema educativo nacional a docentes mexicanos, sin embargo, se vio envuelta por señalamientos políticos y mediáticos.

Al otorgarle dicha tarea al SNTE, se dejó en la opacidad y simulación la información proporcionada en los procesos del Concurso; en otras palabras, la conducción de la *política educativa* fue delegada al Sindicato. No se puede dejar de lado la celebración de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 con el Gobierno Federal y el SNTE como protagonistas de tal pacto político.

Por orden, a partir de la firma del ACE se derivaron la Convocatoria Nacional y la creación del Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF). El órgano estaba integrado por 70 miembros, de los cuales 35 eran del SNTE y 35 de la SEP. Además, éste le reportaba a la Comisión Rectora de la ACE. De esta manera se edificó una figura jurídica-política compleja de la educación, conformada por la ACE, la Comisión Rectora y el OEIF.

En números, del total de plazas concursadas, más de 90% tuvieron origen federal según las convocatorias. En 2010 se ofrecieron 14262 plazas iniciales de jornada de las cuales 13574 eran de origen federal. Por otra parte, se concursaron 66204 plazas de hora-semana-mes de las cuales 62606 eran de origen federal.

En 2010 había 1 175 535 docentes y se ofrecieron tan sólo 15778 plazas de tiempo completo. Un dato importante para esta investigación es que en aquel año la mayor parte de plazas en hora-semana-mes estuvieron concursadas para educación física e inglés, lo que resulta controvertido debido a que dichas materias ocupaban porcentajes muy bajos en los mapas curriculares de los planes y programas de estudio.

- *Se realiza la evaluación universal*

La SEP dio a conocer los resultados de la Evaluación Universal (EU), aunque no se podían analizar de manera clara debido a la complejidad expresada en tablas publicadas en los portales de la Secretaría. Andere (2013) sostiene que, con la evidencia en la página oficial de la SEP, se demostró incompetencia en comunicación social.

Lo anterior refiere a que los resultados no fueron presentados de manera didáctica, con aspectos demasiado técnicos y contradictorio en el sentido del carácter *universal* de una evaluación docente que no comulga con la pedagogía del Siglo XXI.

De lo que se rescata sobre la EU a los docentes está nuevamente el esfuerzo de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP para diseñar, aplicar y coordinar la interpretación de los resultados en poco tiempo y con la de por sí suficiente carga de trabajo, resultado de la aplicación de la prueba ENLACE y del Concurso de Plazas.

Como se puede apreciar en el desglose de los acontecimientos en la escena educativa durante la administración de los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón, en tan pocos años se han visto constantes ajustes y modificaciones al sistema educativo nacional, sin que pueda afirmarse una mejora con justicia, democracia o equidad para todos los mexicanos.

Se ha resumido de manera muy breve los acontecimientos más complejos que hayan vivido los docentes en el nuevo siglo, pero existen, desde luego, suficientes análisis y perspectivas que develan la intención de comprender las decisiones que el Ejecutivo y la SEP tomaron en aquellos años. No es sorpresa encontrar en este recuento de hechos, la aparente ausencia de otros sectores de la sociedad que están vinculados a la educación.

Ya en el ocaso del gobierno de Felipe Calderón en 2012, el proyecto educativo quedaría nuevamente a merced de la siguiente administración: dar continuidad o desechar. Una vez que Enrique Peña Nieto, candidato a la presidencia del PRI, ganó las elecciones del 2012, el destino de la educación tenía rumbo.

Peña Nieto asumió la presidencia en diciembre de 2012 y días más tarde la Reforma Educativa fue presentada para aprobación de la Cámara de Diputados y del Senado de la República. Fue cuestión de horas para obtener tal visto bueno, y con esto comienza el siguiente apartado dedicado a revisar el contexto puntual de los momentos previos y posteriores al lanzamiento de la ENFAI, desprendida de la Reforma Educativa 2013.

1.2.1 Reforma Educativa 2013: el contexto de la ENFAI

La Iniciativa de reforma en diciembre de 2012 tuvo trascendencia jurídico-política a escasos días de que Peña Nieto asumiera el gobierno de la República. Para el presente apartado es valiosa la lectura que Andere (2013, p. 113) hace sobre la que él llama “Reforma Educativa de Peña”. Señala que debe leerse con dos ópticas: alta *política educativa* y baja *política educativa*.

Para ello, las próximas líneas se centran en el análisis que realizó Andere con ambas lecturas y adhiriendo la operacionalización de las categorías de análisis que sustenta la investigación presente. Antes es necesario precisar que se trata de una disputa por la toma de decisiones, o bien, del poder. En esta disputa se deben reconocer dos agentes distintos, cada uno interesado en concentrar el poder muy a

pesar de que la teoría de Foucault niega que un *individuo* pueda poseer el poder en su totalidad o de manera perpetua.

La lectura de alta *política educativa* se puede explicar como el tránsito del poder en donde si un *individuo* gana poder, el *otro individuo* lo pierde. Aquí es posible ver al *individuo relevo* en la lógica de la teoría *foucaultiana* del poder, en una suerte de entender que éste siempre está en tránsito y no es estático.

En la lectura de baja *política educativa*, puesto que en este caso lo que se empeña es la mejora educativa, en el juego de poder la idea es llegar a la distribución de este. Así, en tanto un *individuo* gane, los otros *individuos* también lo harán. Esto sería la distribución ideal del poder en el terreno educativo.

Según Andere (2013, p. 113) desde Salinas hasta Calderón persistieron las bajas políticas educativas, sobre todo en los últimos sexenios panistas que, al promulgar reformas educativas, le asignaron al SNTE la facultad de intervenir directamente en la *política educativa* a pesar de que la Ley general de educación no le dé cabida en la *política educativa* o el sistema de educación.

A continuación, se lleva a cabo la lectura de alta y baja *política educativa* proveniente de la Reforma Educativa 2013, con el aporte de Andere (2013, p. 114-116) y notas propias que se adhieren a su breve análisis:

a) *Reforma Educativa 2013 en la alta política educativa*

Como señala Andere (2013), en los juegos de poder no es posible tenerlo y a la vez ser dominado. El tema de las alianzas entre partidos políticos es, al final, la suma de las fuerzas que permite el tránsito del poder hacia quien impone al candidato o la decisión. Allí se gestaría una nueva fuerza política con la intención de entrar a nuevas relaciones de poder. Las alianzas son precisamente el resultado de las luchas de poder.

Si ubicamos la anterior explicación en el terreno de la reforma, esta sería un primer movimiento de Peña Nieto en el juego de poder que antes se mencionaba. La contraparte, el SNTE, desde la posición de su líder, Elba Esther Gordillo, tendría que haber reaccionado con propia fuerza en

respuesta al primer movimiento de Peña Nieto. En una suerte de *acción y reacción*, un primer movimiento supondría el segundo. Si aparentemente no se diera una reacción visible, aún sería considerada movimiento.

Este modelo de lectura sirve para analizar el juego de poder entre *individuos* políticos que disputan el poder a través de decisiones de escritorio. En este caso, Peña Nieto hizo un primer movimiento que Gordillo no tuvo oportunidad de obstaculizar o impedir en el corto plazo. La líder del SNTE fue privada de su libertad por acusaciones que la vinculaban al abuso de poder y económico en la posición privilegiada que su función le confirió por años.

De esta manera la reforma de Peña Nieto se erigió con mayor fuerza y el papel antagónico de Gordillo se redujo a la mínima expresión. Lo que la líder del SNTE significaba en esta lucha de poder fue, sin duda, el apoyo de los docentes y del sindicato mismo. Una vez que fue puesta en prisión, la dominación fue ejercida del Ejecutivo hacia los trabajadores de la educación en su totalidad.

El instrumento de tal dominación es representado por la Reforma Educativa 2013, a través del despliegue completo de estrategias, programas y cambios o modificaciones desprendidos. Tal lucha de poder persistiría incluso después de la administración de Peña Nieto, tema que será analizado en el próximo apartado referente al panorama educativo de la llamada *4T*.

b) Reforma Educativa 2013 en la baja política educativa

Para la lectura de *baja política educativa*, Andere (2013) indica que esta debe hacerse con criterio objetivo y sin inclinación ideológica, puesto que lo que se busca son los aspectos positivos y negativos a fin de mejorar la educación. Esta lectura responde también a una lógica de tránsito del poder, donde la distribución de este es el objetivo.

De encontrar los aspectos negativos, las futuras acciones estarían encaminadas a la transformación o mejora de tal para la distribución justa y equitativa de poder hacia los *individuos* involucrados. Si se encuentran los aspectos positivos, la distribución del poder estaría transitando hacia los *individuos* implicados.

Dado que no existe la perfección en las políticas educativas, es útil la lectura de baja *política educativa* para constatar la forma en que un *movimiento* o decisión afecta directamente a los *individuos* involucrados, en este caso, del SEN: docentes, directores, autoridades escolares, alumnos y padres de familia.

De la lectura de baja *política educativa* sobre la Reforma Educativa 2013, Andere (2013) enlista algunos aspectos positivos de la Iniciativa de Decreto de reforma:

- Señala que la redacción de algunos párrafos admite la complejidad del tema educativo y de los factores asociados al aprendizaje.
- Reconoce que para mejorar el servicio educativo influyen factores como pobreza e inequidad, acierta en decir que los bajos resultados educativos obedecen a un solo factor.
- Confirma que, si se evalúa *desde el escritorio*, se escapa a la primera condición de la evaluación educativa sobre el conocimiento personal e interactivo entre el evaluador y el evaluado.
- Indica que existen ambientes para crear líderes educativos, en el caso de los directores, y pedagógicos, en el caso de los docentes.

Los aspectos negativos, tienen que ver con lo siguiente:

- La Iniciativa de reforma se realizó a partir de un diagnóstico asociado a las pruebas estandarizadas, que responsabilizan a los maestros y directivos de los problemas para conseguir la calidad de la educación. Como aspecto positivo del anterior apartado, se decía que existen párrafos que admitían la complejidad del tema educativo, pero resulta contradictorio que en la redacción del resto del documento no se preserva tal reconocimiento.
- Respecto a las funciones y relevancia del INEE, *entre líneas* se puede leer que a los expertos académicos y científicos se les confirió cierto poder al estar alineados a las decisiones del Ejecutivo. Andere (2013, p. 118) dice que cuando este grupo de expertos “se convierten en

empleados del Estado [...], pierden su naturaleza de expertos, su libertad de pensamiento y su autonomía de gestión”. En pocas palabras, se trata de la controversia de los juegos de roles que asumen los que son expertos: decidir y dictar u opinar y difundir.

- Existe una confusión al definir la *calidad* a través de las competencias como lo son los conocimientos, actitudes y habilidades, que pertenecen a la visión de la psicología cognitiva en otra época.
- Si bien el documento reconoce que la *calidad educativa* está definida por los procesos educativos, termina relacionándola con el actuar de los *individuos* implicados. Dado que los procesos educativos van más allá del actuar de los *individuos*, la visión de la Iniciativa queda corta en referencia a la complejidad de los insumos, interacciones y resultados de dichos procesos.
- Finalmente, en lo referente a las evaluaciones para la permanencia en el Servicio Profesional Docente, la contradicción persiste cuando se asegura, en la opacidad y no del todo, la permanencia de los docentes que ya trabajaban para el SEN. A la vez, se menciona que la evaluación sería sólida y confiable para premiar y reconocer el mérito.

Lo anterior reitera la perspectiva del estímulo a la conducta externa, pasando por alto que la educación debiera estar libre de las ideas de premios, castigos, comparaciones o *rankings*. El liderazgo educativo pierde sentido cuando se le vincula a este tema.

Como se puede constatar, las lecturas de alta y baja *política educativa* de Andere (2013), sirven para analizar desde una óptica particular, no sólo los documentos que respaldan a la Reforma Educativa 2013, ya que le pone rostro y movimiento al entramado educativo del momento en que se gestó. Es necesario agregar una revisión al Marco Normativo emitido por el INEE, a cargo de su Junta de Gobierno en 2015.

1.2.1.1 Texto normativo de la Reforma Educativa 2013

El Marco Normativo es un documento de 198 páginas que contiene algunas palabras de autoridades, una introducción al Marco y copias y transcripciones del Decreto del 26 de febrero de 2013, del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación, de la Ley General del Servicio Profesional Docente y de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Cabe mencionar que el “Marco Normativo” se publicó hasta el 2015.

En las primeras páginas se encuentran las palabras de autoridades diversas como: Sylvia Schmelkes -la entonces Consejera Presidenta del Instituto Nacional-, Emilio Chuayffet Chemor -el entonces secretario de educación pública-, Juan Carlos Romero Hicks -el entonces Senador de la República- y Jorge Federico de la Vega Membrillo -el entonces presidente de la Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura-.

A manera de síntesis, se recuperan las ideas más importantes de cada autoridad, expresadas en el documento intitulado “Reforma Educativa. Marco Normativo (2015, p. 7-13)”:

- Sylvia Schmelkes señala que el documento fue publicado en coedición por la Cámara de Diputados y el INEE. Reconoce que la evaluación tiene una función central en el cumplimiento de la calidad y equidad de la educación, pero que en sí misma no la mejora, tan sólo la guía. Señala que la reforma al artículo 3° constitucional es el soporte legal para la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

También, que las modificaciones a la Ley General de Educación y la creación de la Ley General del SPD fortalecen el análisis, la planeación y el diseño de políticas educativas pertinentes que norman el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes y directivos escolares. Hace un llamado a todos los agentes educativos a que el conjunto de

disposiciones legales sea “conocido” para que exista una “permanente demanda social para su cumplimiento”.

- Emilio Chuayffet refiere que la Reforma Educativa fue la primera que impulsó el presidente Peña Nieto en su gobierno, con la intención de “hacer de la enseñanza la fuerza transformadora del país”. Apunta como “un gran paso” el haber incluido en la Carta Magna la obligación del Estado de ofrecer una “instrucción” sustentada en los principios de *calidad y equidad*.

Repite lo que Schmelkes ya decía sobre las modificaciones a los artículos de la Ley General de Educación y de la Ley General del SPD. Sostiene que, con ello, México obtiene un andamiaje jurídico sólido para que los niños y jóvenes amplíen sus perspectivas y desarrollen sus talentos y sus capacidades. Subraya que es necesario que los agentes educativos tengan claros sus derechos y obligaciones para que la reforma avance.

- Juan Carlos Romero Hicks remite de manera inmediata a datos de la UNICEF para el tema de la inasistencia escolar, y otros más sobre el rezago educativo. Con esto quiere llegar al punto del gran reto del sistema educativo mexicano. Refiere al sistema educativo, a partir de su centralización administrativa y su sindicato, como obstáculo para la “buena atención de las necesidades de la población”.

Recuerda la creación del INEE en 2002, como un Instituto que sirvió para “dotar a las autoridades de información sobre el funcionamiento del SEN”, aunque dependiente de la autoridad federal. Agrega el hecho de que la educación fue puesta en la agenda de necesidades por atender en el Senado y en la Cámara.

Dice que en el documento no se pudo plasmar “la cantidad de información, horas de trabajo y versiones que [...] llevaron al texto final de la Reforma”, además, que la Reforma es perfectible.

- Jorge Federico de la Vega menciona que hay indicios de que esta Reforma Educativa será referente para las administraciones públicas, que es distinta a sus antecesoras. Menciona que el documento “Marco Normativo” pone al alcance de la ciudadanía y de los tomadores de decisiones, los instrumentos

normativos para proyectar la reforma curricular, consolidar el SEN y transformar las prácticas educativas y el funcionamiento de las escuelas.

Sobre las palabras e ideas de Schmelkes y Chuayffet, parece observarse una misma línea de redacción. Esto se puede constatar si se realiza una revisión por párrafo e incluso por palabra, sin embargo, existen aspectos prioritarios de destacar en sus discursos.

Ambos textos celebran la coedición entre la Cámara de Diputados y el INEE para hacer posible el “Marco Normativo”. Ambos textos reconocen las modificaciones al artículo 3º, Ley General de Educación y la creación de la Ley General del SPD como hitos para revolucionar la educación en México. Finalmente, ambos textos refieren, de manera sutil, al SPD cuando señalan que los agentes educativos tendrían que conocer y asumir los derechos y obligaciones que se les han conferido, para que la reforma avance.

Aunque en ambos textos está presente la necesidad de comunicar a los agentes educativos la urgencia de que acepten las condiciones de la reforma para que esta avance, es el texto de Chuayffet el que de forma más directa posiciona a los docentes y directivos como los responsables de la transformación del país.

Los mensajes de Romero Hicks y de la Vega guardan un estilo propio de redacción, e incluso agregan datos y cifras con citas para corroborar su veracidad. Romero Hicks aprovecha para señalar la importancia de la creación del INEE a pesar de que dependa de la autoridad federal, y para dejar en claro que el proyecto de reforma costó mucho tiempo y esfuerzo para hacerlo posible.

Del mensaje que de la Vega dejó en el “Marco Normativo”, resulta interesante su concepción sobre dicho documento como el instrumento para proyectar la reforma curricular. No se puede perder de vista que la cronología de la Reforma Educativa comienza en diciembre del 2012 con la Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa, mismo que entra en vigor en 2013 y presenta la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria hasta 2016.

En el posterior apartado del “Marco Normativo”, intitulado “Perspectiva de un gran reto”, se encuentra un resumen de la trascendencia e importancia de la Reforma Educativa, elaborado por Teresa Bracho González y Margarita María Zorrilla Fierro, quienes fueron parte de la Junta de Gobierno del INEE.

Se retoma este resumen junto con las transcripciones y copias de las modificaciones hechas al artículo 3° constitucional, a la Ley General de Educación y de la creación de la Ley General del SPD. Derivado de lo anterior, se han identificado al menos cinco ejes relevantes de la Reforma Educativa: la fase política de la reforma, la autonomía del INEE, el Servicio Profesional Docente, la autonomía de gestión educativa y las escuelas de tiempo completo.

El primer eje sería la fase política de la reforma que alude al hoy extinto *Pacto por México*; una alianza entre partidos políticos que buscó colocar en la agenda el paquete de reformas estructurales con que llegó Peña Nieto a la presidencia de la República en 2012.

Los objetivos del *Pacto* entre las principales fuerzas políticas, PRI, PAN y PRD, fueron: aumentar la calidad de la educación básica, misma que se constataría en los puntajes de las pruebas estandarizadas como la *de Programme for International Students Assessment (PISA)*, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior, y que el Estado mexicano recuperara la rectoría del SEN.

Se establecieron una serie de compromisos para lograr los objetivos antes planteados, que según Bracho y Zorrilla (2015, p. 17-18) eran necesarios de institucionalizar a través de reformas al marco jurídico normativo del SEN.

Los compromisos establecidos eran los siguientes: el Sistema de Información y Gestión Educativa, la consolidación del SNEE, la autonomía de gestión de las escuelas, las escuelas de tiempo completo, las computadoras portátiles con conectividad, la creación del SPD, el fortalecimiento de la educación inicial de los maestros, el incremento de cobertura en educación media superior y superior y el Programa Nacional de Becas.

El segundo eje sobre la autonomía del INEE, así como el resto de los ejes, se desprenden de los compromisos políticos establecidos para dar *cuero* a los objetivos del *Pacto por México*. El compromiso de un sistema de evaluación integral, equitativo y comprensivo *ad hoc* con las necesidades y contextos regionales del país lo asumió el INEE sin considerar que esta atribución podía generar acciones de *política pública* inadecuadas. El motivo ya ha sido revisado en anteriores apartados: ser experto o ser autoridad, más no las dos al mismo tiempo.

El tercer eje sobre la creación del SPD trata del establecimiento de concursos con base en méritos profesionales y laborales “para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres (2015, p. 17). El condicionamiento con base en reglas de evaluación y desempeño deja al descubierto la deshumanización en la evaluación educativa.

Si los evaluadores no se detienen a conocer directamente a los evaluados, ¿de qué forma es válida la designación de una plaza a docente o directivo? El carácter conductista de la reforma se evidencia una vez más, pues se dejó de lado la elección por grupos de pares como posibilidad, las narrativas de comunidades profesionales no fueron consideradas y los méritos no medibles quedan fuera de las reglas.

El cuarto eje anunció la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa para censar escuelas, maestros y alumnos. La idea era tener una sola plataforma con los datos de la operación del sistema educativo; el objetivo planteado era el de lograr comunicación directa entre directores de escuelas y autoridades educativas. En todo caso esto pudo indicar que el papel del INEGI queda sobrado y que los esfuerzos del INEE no lograron ser suficientes.

Por otro lado, la autonomía de gestión de las escuelas que supondría la mejora de la infraestructura escolar y de la resolución de problemas de operación básicos. Si bien la intención de hacer que la comunidad educativa se involucrara por completo en las deficiencias notables de las escuelas es válida, se trata de la condición real que viven alumnos, maestros, directivos y padres de familia que no mejora ni se

resuelve con la simple consideración sustantiva en un artículo transitorio de la Carta Magna.

El quinto eje sobre las escuelas de tiempo completo supuso recintos con jornadas de entre seis y ocho horas diarias, con el “mandato de aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico (2015, p. 17). La controversia surge cuando se cuestiona si acaso es más importante la cantidad que la calidad o viceversa. Además, para las escuelas que lo necesitaran, se suministrarían alimentos nutritivos para los alumnos a través de microempresas locales.

Con lo anterior, se sumó la prohibición de alimentos considerados como *chatarra* y se adhirió el fomento a la educación física y en materia de nutrición. En el instante en que esta modificación a la Ley, en particular, advierte que será de conformidad con los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria, no colabora ni resuelve el problema de la falta de consciencia social y familiar sobre la obesidad infantil en el país.

La contraparte es simple; en contextos de marginación, el problema es otro y es la pobreza en la que viven, que no les permite tener una alimentación adecuada. En estos contextos tanto la materia de educación física como la de nutrición no atacan el problema de la desnutrición provocado por la pobreza, mucho menos el de la obesidad que no existe. Sí a esto se le suma la idea de una escuela de tiempo completo, el problema se agrava y se convierte en un compromiso innecesario.

Durante la administración de Peña Nieto se logró ver la evolución de la Reforma Educativa a través de los Programas y Estrategias que se iban construyendo y lanzando al paso de los años durante el periodo 2012-2018. De igual forma, las protestas contra la reforma se hicieron visibles y fueron de relevancia para el ojo público nacional e internacional.

En el gobierno de Peña Nieto el primer secretario de educación fue el abogado Emilio Chuayffet del 2012 al 2015, seguido por Aurelio Nuño Mayer de 2015 a 2017 y finalmente Otto Granados Roldán de 2017 a 2018.

Aurelio Nuño Mayer impulsó su presencia como secretario y la imagen de la Reforma Educativa gracias a los múltiples eventos que encabezó en distintos recintos escolares de la República para difundir no sólo los avances y logros de la SEP sino Programas y Estrategias que se sumaban a la búsqueda de la calidad educativa deseada.

En este caso, la Estrategia de interés es la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés (ENFAI) o Estrategia Nacional de Inglés (ENI), misma que fue lanzada en el edificio de la Secretaría de Educación Pública el 11 de julio de 2017. Los invitados a tal lanzamiento fueron: Mercedes Muratorio, quien fuera la directora para las Américas de la Universidad de Cambridge; Elva Patricio Saracho Martínez, la entonces rectora de la Universidad Tecnológica “El Retoño”; Juan Díaz de la Torre, el secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; Margarita Zorrilla Fierro, la entonces consejera del ahora extinto INEE; Luis Manuel Hernández, diputado perteneciente a la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos; Javier Treviño Cantú, subsecretario de educación básica.

El lanzamiento estuvo a cargo del secretario Aurelio Nuño y la presentadora fue una joven estudiante de secundaria pública. El evento tuvo una duración aproximada de hora y 30 minutos con la participación de los invitados antes mencionados. Al evento se infiere que asistieron autoridades educativas y docentes no sólo de escuelas públicas, sino privadas. Al inicio se presentó un video de corta duración que resumía los objetivos de la Estrategia, mismo que se presentarán en el siguiente capítulo.

La elección de los invitados al evento fue igual de estratégica para respaldar el lanzamiento de la ENFAI a través de *individuos* que se suman al juego de poder en la alta *política educativa*. Cada *individuo* es símbolo de determinada acción política, puesto que se unen las fuerzas para erigir una Estrategia de este tamaño.

Los invitados son la representación de los verdaderos *individuos* que ostentan determinado poder: un secretario de Estado, un subsecretario de un nivel educativo, una directora regional de una universidad extranjera, una rectora de una universidad

nacional, una consejera de un instituto evaluador de la educación nacional y un diputado que pertenece a un grupo legislativo. El panorama es aparentemente de un juego de poder en la baja *política educativa*, puesto que el resto de los invitados son, aparentemente, docentes y directivos en su mayoría, y una joven estudiante.

Curiosamente, la joven estudiante y presentadora del evento, es la única que habla en inglés de inicio a fin. Se desconoce si al lanzamiento asistieron padres de familia o comunidad educativa que forman parte de las escuelas del país. Además, no se contó con la presencia de algún agente educativo de alguna comunidad indígena. De haber invitado a algún docente, alumno o padre de familia indígena, probablemente el discurso habría cambiado, y con ello, el sentido de la ENFAI.

Puesto que las campañas presidenciales se dieron a temprana hora en el país, y ante un panorama de descontento por parte de la sociedad a los resultados del gobierno de Peña Nieto, la atención mediática estaba puesta desde 2017 a los probables candidatos de las principales fuerzas políticas del país. Muy pronto, Aurelio Nuño dejó la SEP para coordinar la campaña de José Antonio Meade, candidato a la presidencia por el PRI.

De esta forma, y a manos de Otto Granados como último secretario de educación pública, la ENFAI quedó probablemente entre la etapa de diseño y de implementación. No existen resultados cualitativos ni cuantitativos de la ENFAI ya que no se llevó a cabo la implementación en forma ni completa del periodo que abarcó desde julio de 2017 hasta diciembre de 2018.

A pesar de ello, en el periodo mencionado pasó un ciclo escolar (2017-2018), por lo que existe evidencia para encontrar parte de la implementación de la ENFAI a través de los relatos de quienes fueron agentes educativos en ese momento.

El momento en que se ha desarrollado el trabajo de investigación presente es único y el seguimiento de la ENFAI ha continuado a la administración posterior a la de Peña Nieto, puesto que la coyuntura actual así lo exige. Para que este análisis desde la *política curricular* sobre la ENFAI y la Reforma Educativa sea pertinente y

útil a largo plazo, es necesario realizar una aproximación a los primeros años de gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador.

En el siguiente apartado se estudiará el panorama educativo de la 4T a cargo de Andrés Manuel como el presidente de la República, y del secretario de educación pública Esteban Moctezuma Barragán. De manera implícita se agregan aspectos sociales, económicos y políticos para la mejor comprensión del contexto educativo actual.

1.2.2 Panorama educativo de México en la 4T

El periodo de gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador comenzó en diciembre de 2018 y terminará en 2024. Como ya se decía en apartados anteriores, del 2000 al 2012 los presidentes Vicente Fox y Felipe Calderón electos pertenecían al PAN, mientras que del 2012 al 2018 el PRI ganó las elecciones presidenciales con Peña Nieto como su candidato. En 2018 el partido Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) ganó las elecciones con Andrés Manuel López Obrador como su candidato y fundador.

Los motivos por los que el presidente Andrés Manuel ha denominado a su triunfo electoral y administración como la “Cuarta Transformación” ó 4T es debido a que lo relaciona a los procesos revolucionarios y reformistas que ha vivido México. La Revolución de Independencia de 1810 se comprende como la Primera Transformación, la Reforma iniciada en 1857 sería la Segunda Transformación y la Revolución Mexicana de 1910 correspondería a la Tercera Transformación (Sáez, 2019, p. 83).

En todo caso, la 4T remite a etapas de la historia de México, de momentos de cambio que han dejado entrever un desenlace, para cada *transformación*, de sistemas autoritarios con problemas de corrupción (Enríquez, 2019, p. 83). La 4T del presidente André Manuel, se ha propuesto desde antes de asumir la administración del país, acabar con la corrupción y la impunidad.

De esta nueva administración, se puede resaltar el discurso pacifista del presidente, y que involucra a todos sus colaboradores por *default*. Sin embargo, los niveles de violencia, como producto de las luchas de poder entre grupos ilegales de narcotráfico y del tejido de social en descomposición, se han incrementado de manera alarmante en los últimos años.

Para Pereyra (2012, p. 429), el incremento de la violencia en México se instaló en la administración de Felipe Calderón con la denominada “guerra contra el narcotráfico”. Los motivos que él encuentra para tal escalada de violencia en los estados que conforman a la República, son la inestabilidad del mercado de drogas y el combate militar puesto en marcha por el Ejecutivo. Los poderes fácticos toman relevancia en este punto, puesto que se trata de un choque entre las instituciones estatales y grupos de poder fáctico como los carteles.

Sin embargo, la “guerra contra el narcotráfico” es tan sólo una parte del problema de violencia en México, que durante el gobierno de Peña Nieto adquirió un giro mediático para centrar la atención, ahora, en la figura presidencial y sus actos públicos. Las protestas y los movimientos sociales emergieron a partir de los paquetes de reforma con que llegó Peña Nieto al gobierno de la República, y como consecuencia de un descontento social por el retorno del PRI a “Los Pinos”.

En la actualidad se reúnen diversos fenómenos sociales que generan un ambiente poco pacífico en la sociedad mexicana; desde los feminicidios, hasta la pobreza. Por igual, los anteriores problemas manifestados, son factores que han provocado lesiones profundas al tejido social actual. Por ende, el pacifismo a nivel declarativo, así como los principios republicanos, democráticos y liberales, se ven limitados en el terreno de la impartición de justicia.

El enfoque de austeridad con que el presidente decidió iniciar su administración es una característica más de la forma de gobierno de la 4T. La austeridad ha implicado, para diversos sectores, el controversial recorte presupuestal con el objetivo de lograr mejores finanzas. Puesto que están en marcha diversas disposiciones

provenientes del Ejecutivo, sería prematuro esperar resultados a menos de la mitad del sexenio.

No obstante, es posible observar la forma en cómo se han tomado decisiones, perfiles y competencias de quienes conforman hoy el gabinete, relaciones de fuerzas entre los implicados y directrices de las políticas que respaldan. Para la investigación presente es útil dirigir la observación al representante del Ejecutivo y a la SEP junto con su responsable: Esteban Moctezuma Barragán.

En la página web oficial del Gobierno de México se encuentra una biografía del secretario Esteban Moctezuma Barragán. De los aspectos relevantes se encuentra que es licenciado en Economía y Derecho por la Universidad Autónoma de México (UNAM) y maestro en Economía Política por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Fue presidente de Fundación Azteca y ha escrito sobre educación, globalización y administración pública.

Dentro de los cargos que ha desempeñado en anteriores administraciones, está el de secretario de desarrollo social, Senador de la República, secretario de gobernación y subsecretario de educación. La experiencia del actual secretario parece ser amplia, pero será en el próximo apartado donde se analizará su dirección en el proyecto educativo llamado “la nueva escuela mexicana” en tiempos de la 4T.

Por ahora es necesario agregar algunas opiniones y valoraciones, producto del trabajo analítico y reflexivo de académicos, que se han publicado respecto a lo que ha ocurrido en la educación hasta el momento en que se realiza esta investigación.

En el artículo “Infraestructura escolar y autonomía de gestión. *¿Quo Vadis 4T?*” de la autoría de los académicos Lucía Rivera Ferreiro, Roberto Gonzáles Villarreal y Marcelino Guerra Mendoza, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se recupera una valoración de los problemas políticos que el SEN acarrea desde hace más de veinte años. A continuación, se enlistan los puntos relevantes para la investigación presente (Rivera *et al.*, 2019, p. 158- 168):

- Se menciona que la Reforma Educativa 2013 logró articular la infraestructura con la autonomía de gestión en un proceso de reconfiguración del SEN: primero en lo constitucional, después en la Ley General de Educación, luego en programas y lineamientos específicos y, finalmente en el “Nuevo Modelo Educativo 2017”. La transformación identificada es la que se dirige hacia el concepto de *gobernanza*⁷.
- El tamaño de las carencias se ve reflejado en números y censos, y al hacer un cruce de datos que arrojó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y e INEE, las cantidades son opuestas. Los probables motivos de esta diferencia de números pueden ser la diferencia de los momentos en que se realizaron los censos y las repercusiones del trágico sismo de septiembre en 2017. Sin importar el hecho de que las cifras cruzadas no sean similares, el problema sigue siendo que la infraestructura escolar en general persiste en carencias no resueltas.
- El tema de los cambios institucionales se relaciona, sin lugar a duda, a los programas de gobierno que cada uno impulsó. Por mencionar, los autores se remontan a los programas de infraestructura escolar que operaron de manera simultánea, casi todos en el marco del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Estos fueron: Mejores Escuelas de 2008 a 2012, Escuelas Dignas de 2013 a 2015, Escuelas de Excelencia de 2014 a 2015, Programa de la Reforma Educativa de 2015 a 2018 y Escuelas al CIEN de 2015 a la fecha. El problema de los recursos y su manejo es el principal obstáculo de los supuestos objetivos de cada uno.
- Los autores señalan que el 15 de mayo del 2019 se reformó el artículo 3° para cancelar la “mal llamada reforma educativa” de Peña Nieto. La lectura que ellos realizan de la modificación realizada devela que, aunque se evitó utilizar el término *autonomía de gestión*, existen *señales* que anticipan el

⁷ Según Luis F. Aguilar Villanueva (2006, p. 81), la *gobernanza* es un concepto bifronte que refiere a “la descomposición del sujeto clásico de la gobernación de la sociedad, el gobierno, y en parte hace referencia a la recomposición que sucede en el proceso actual de dirección de la sociedad mediante la construcción de nuevas relaciones entre el gobierno y los nuevos actores colectivos de las últimas décadas”.

ocultamiento del término pero la vinculación persistente a la infraestructura escolar como en la reforma del 2013.

- Tras el primer informe de gobierno, el presidente López Obrador dio por iniciado el programa “La Escuela es Nuestra” para el ciclo 2019-2020. A través de la “entrega inmediata” de apoyos, cada escuela recibiría presupuesto proveniente de la Tesorería de la Federación. Queda claro que la intención del nuevo programa será la de asignar de manera directa el presupuesto escolar, en otras palabras, delega la tarea del Estado a los padres para que se encarguen ellos mismos de vigilar y administrar los recursos. Los autores notan, en este sentido, que son medidas provenientes de gobiernos neoliberales de diferentes países. De esta forma, el papel del Estado es únicamente el de ser el *vigilante* del cumplimiento de las leyes.

En otro trabajo titulado “Acotaciones estructurales de la cuarta transformación (2019)”, realizado por José Luis González Callejas para la edición “Argumentos” de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se toca el tema de los recortes presupuestales. González (2019, p. 116) opina que es alarmante la postura del gobierno actual sobre educación, ciencia y tecnología.

Recuerda que al inicio de la administración de López Obrador se afirmó que habría un recorte presupuestal a las principales instituciones de educación superior del país (González, 2019, p. 117). Lo lamentable fue que, al hacerse valer las voces de inconformidad con tal medida anunciada, el presidente decidió retractarse y señalar que había sido un error y que ello no sucedería a consecuencia de la política de austeridad puesta en marcha.

Hasta ahora, lo que es posible observar es un colapso y desmantelamiento de centros de investigación. Como ejemplos está el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y la disolución del INEE. En la contraparte se encuentra el impulso de nuevos proyectos con menores fundamentos, según González (2019, P. 117), como las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Es turno de analizar, de manera sucinta, la trama que encierra “la nueva escuela mexicana”, a partir de una revisión ágil de los documentos en los que se apoya y con el aporte de los expertos en educación que colaboran en el análisis de los problemas que aquejan al SEN.

1.2.2.1 La nueva escuela mexicana

Una vez que se abrogó la Reforma Educativa 2013 en mayo del 2019, las expectativas de lo que estaría por suceder eran ya suficientes por parte de los académicos e investigadores de diversas universidades e institutos de educación superior. Por un lado, la continuidad del proyecto educativo estaba terminada con la nueva modificación al artículo 3° constitucional en 2019.

Por otro lado, si bien la continuidad se interrumpió una vez más con el cambio de gobierno, “la nueva escuela mexicana” era el nuevo proyecto educativo anunciado que en teoría debía superar las dificultades que había presentado la anterior reforma. Lo que hasta ahora se puede observar es que no toda la reforma anterior ha sido eliminada en la actual administración, lo cual implica que la Reforma Educativa 2013 ha sobrevivido a la alternancia de gobierno.

Hasta el momento en que se realiza la presente investigación, los documentos que respaldan el proyecto educativo de la “Nueva Escuela Mexicana” son:

- “Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación” para la educación básica, en el ciclo 2019-2020
- “Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana” con fecha del 11 de mayo de 2019

El primer documento sobre el taller de capacitación fue elaborado por personal de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, de la Secretaría de Educación Pública. El documento consta de cinco partes: propósito general, agenda de trabajo, guía de actividades, anexos y videos de apoyo.

De la presentación del documento se rescata lo siguiente (SEP, 2019, p. 2):

- a) Entre agosto y noviembre de 2018 se realizó una consulta sobre los cambios necesarios en la educación mexicana, para configurar una política de educación pública incluyente, con equidad y excelencia.
- b) La Secretaría de Educación Pública recibiría propuestas y sugerencias a través del sitio www.nuevaescuelamexicana.edu.mx
- c) Se realizaron foros en 30 estados de la república con el apoyo de las universidades, docentes, investigadores del campo educativo, padres de familia, estudiantes y organizaciones de la sociedad civil.
- d) La transformación de las escuelas se basa en los esfuerzos centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- e) Se necesita un magisterio orgulloso de su profesión, por lo que se impulsarán acciones específicas para la revaloración del magisterio nacional.
- f) El ideal de sociedad que se persigue es armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz.

Del resto del documento se destacan los siguientes puntos (SEP, 2019, p. 3 – 56):

- La capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana” se realizará a partir de espacios de diálogo y construcción colectiva para el intercambio de saberes y experiencias docentes
- La guía es una propuesta que los *facilitadores* tendrán que adaptar
- La agenda de trabajo tuvo como propósito la inducción al nuevo modelo educativo a través de tres sesiones del 12 al 14 de agosto. La orden del día para cada sesión ya estaba incluida en el documento.
- Los anexos contienen las modificaciones realizadas al artículo 3° constitucional, el compromiso del gobierno con la educación, los contenidos principales de las leyes secundarias en materia educativa, los primeros pasos para el nuevo modelo educativo y finalmente un esquema sobre la transformación de la escuela
- Los videos de apoyo se presentan como complemento del taller y únicamente se enlistan por título, aunque sin mayor detalle

En el segundo documento que se refiere específicamente al modelo educativo “Nueva Escuela Mexicana” se plasman las directrices que buscarán la implementación en las escuelas. La forma en que está organizado el documento es a manera de diapositivas con una cantidad moderada de texto y mayor uso de esquemas, mapas y figuras. De cada directriz se recupera lo siguiente (SEP, 2019, p. 2 – 14):

- *Principales problemas del currículo 2017*: supone haber hecho un diagnóstico de la propuesta curricular. Por lo anterior, detecta una sobrecarga de contenidos que obliga a los docentes a trabajar de manera superficial, vacíos frente a problemas nacionales y globales como la corrupción, violencia e impunidad, una ausencia de atención a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística, un constreñimiento del concepto de *autonomía*, un complejo cálculo de horas lectivas y una instrumentación con prisa sin capacitación adecuada para los docentes.
- *Compromisos de Guelatao*: únicamente señala que se fortalecerá la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, con la ayuda de docentes, padres de familia y pedagogos especialistas.
- *Directrices que se derivan del artículo 3° Constitucional para la Nueva Escuela Mexicana*: pone como indispensable desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva de desarrollo sostenible.
Además, busca promover valores como la honestidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Agrega que la Nueva Escuela Mexicana promoverá un plan y programas de estudio con perspectiva de género, promoción de estilos de vida saludables, educación sexual y reproductiva y del cuidado del medio ambiente.
- *Dimensiones de la formación integral*: en un esquema se ubican al centro los niños, niñas y adolescentes, y en las periferias las palabras *cognitivo, físico, emocional, cívico, moral y estético*. No hay mayor explicación al respecto.

- *Objetivos de la renovación curricular:* indica que es necesario avanzar hacia un currículo compacto, accesible, flexible, adaptable al contexto, factible, viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible, que forme a personas técnicamente competente y socialmente comprometidas en la solución de los que antes se explicaban como grandes problemas nacionales y globales, y finalmente, que esté a favor de la justicia, libertad, dignidad y otros valores derivados de los derechos humanos.
- *Mapa curricular a transformar (2017):* se presenta el mapa curricular del anterior proyecto educativo sin modificaciones.
- *Tiempo escolar disponible:* muestra un pequeño esquema con la distribución de horas anuales de jornada regular, ampliada y tiempo completo para preescolar, primaria y secundaria.
- *Proceso de construcción del nuevo plan de estudios:* A través de una línea de tiempo de mayo del 2019 a agosto del 2021, se registran fases y acciones principales. De mayo a diciembre del 2019 se realizaría la evaluación del plan y programas de estudio. De enero a marzo del 2020 se completaría la versión preliminar del currículum. De abril a junio del 2020 la versión final entraría a discusión.

En julio del 2020 se publicaría el plan y programas de estudio en el DOF. De julio 2020 a julio 2021 se establecerían las acciones preparatorias para poner en marcha el currículo. Finalmente, en agosto del 2021 comenzarían las etapas de la puesta en marcha del currículo para preescolar y 1° y 2° de primaria y secundaria.

- *Principios para la elaboración, evaluación y selección de materiales educativos:* señala que de conformidad con el artículo 3°, la comunidad escolar tendrá acceso a diversos materiales educativos, se actualizará el contenido, diseño y uso de los libros de texto gratuitos, se garantizará la equidad e inclusión en el acceso a los materiales educativos para los “grupos en desventaja”, las escuelas estarán equipadas con impresos, audiovisuales, digitales y objetuales, y finalmente, se promoverá el tránsito hacia una cultura digital.

- *Materiales educativos para la Nueva Escuela Mexicana ciclo 2021-2022*: se trata de dos láminas que presentan por nivel, asignatura y cantidad de alumnos, la distribución del material.
- *Etapas del proceso editorial de los materiales educativos impresos*: presenta un esquema del proceso editorial que contempla la planeación, la selección, la edición, la iconografía, la diagramación, el pilotaje y el cierre y preparación de los archivos.
- *Cronograma general para el desarrollo de los materiales educativos impresos NEM⁸*: se plasma un mapa con el cronograma de actividades para renovar los libros de texto gratuito y para el maestro.

Por lo que se puede apreciar en el *trazo* del documento, existen frases e ideas que llaman la atención por parecer estar fuera de contexto en un documento que debiera ser estrictamente curricular. Las apreciaciones sobre los problemas nacionales y globales de corrupción, violencia e impunidad, si bien son verdaderos para el contexto sociopolítico, son erróneamente plasmadas en un documento que se supone tendría que profundizar en el quehacer de los *individuos* que forman parte del SEN.

Las directrices derivadas del artículo 3° son un discurso *ad hoc* para el *pulso* de los problemas que vive el país, pero resulta ambicioso puesto que esos problemas no se resuelven únicamente con la educación. Muchas de las perspectivas vigentes en el Siglo XXI como las cuestiones de género o la sostenibilidad, tienen cabida en diversos sectores de lo social y de lo político.

Desde luego que la educación tiene un papel sumamente importante en la tarea de hacer de esta una mejor sociedad y lugar para vivir, pero comparte responsabilidad con la sociedad completa.

Los objetivos de lo que llaman *renovación curricular*, perfilan un tipo de ciudadano a formar y deciden incluir el enfoque de competencias en esa formación socialmente

⁸ Alude a la Nueva Escuela Mexicana

comprometida que persiguen. No se establecen de manera clara las vías para que el currículo sea efectivamente flexible, adaptable, compacto, accesible, etc.

Presentar el mapa curricular del proyecto educativo anterior como parte del documento que respalda el nuevo modelo educativo, no logra tener importancia puesto que ni siquiera se presenta un nuevo mapa curricular o, en su defecto, notas sobre los componentes que se transformarían o modificarían. Además, se pueden hacer múltiples interpretaciones del porqué de haberlo presentado de esta forma.

La línea del tiempo de los procesos de construcción del plan de estudios parece ser lenta en su diseño e implementación, pero con la experiencia del anterior modelo educativo, queda claro que la educación no es un asunto que pueda transformarse *de un día para otro*.

No obstante, las etapas de implementación del nuevo currículo están proyectadas para toda la educación básica en el ciclo 2022-2023. Si para entonces, la nueva administración decide dar continuidad al proyecto educativo del presidente López Obrador, la mayor parte de los esfuerzos no habrá sido en vano. De lo contrario, el panorama no es muy alentador.

El tema de los materiales educativos se propone, en el terreno del discurso, garantizar el acceso a impresos, audiovisuales, digitales y objetuales para todas las escuelas y para los “grupos en desventaja”. El asunto de la diversidad cultural y los “grupos en desventaja” queda incluido en el documento, aunque de forma efímera en tanto no se observan los mecanismos con los que se pretende llegar a tales metas.

Este es el breve recuento de lo que la “Nueva Escuela Mexicana” propone desde sus documentos. La línea del tiempo de los procesos deja claro que aún hace falta demasiado para comenzar a obtener los primeros resultados.

Por ahora existen elementos suficientes para entender que la materia de inglés no figura en las prioridades del currículo. El discurso que contienen ambos documentos es claro en sus principios y devela la necesidad por transformar a la sociedad

mexicana. Sin embargo, una vez más se ha dejado de lado la riqueza cultural de México y sus pueblos indígenas, o al menos eso se percibe en lo escrito.

No aparece ninguna directriz que contemple el caso de las comunidades originarias e indígenas de México, ni siquiera de las escuelas rurales. La oportunidad de revalorizar a los grupos etnolingüísticos parece ser descartada.

Si la convicción de la administración actual busca un enfoque de equidad e inclusión de la diversidad, así como de solidaridad internacional, el hilo conductor pudo ser las lenguas. Por un lado, el rescate de las lenguas que sobreviven en nuestro país, y por el otro, posiblemente la adquisición de una lengua que permita crear un vínculo con el mundo.

Por ello se ha considerado de suma importancia crear un espacio, dentro del capítulo presente, para posicionar el tema de las lenguas en la educación en México.

1.2.3 Grupos etnolingüísticos en México

En Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México, la cultura indígena tiene gran repercusión sobre la cultura nacional. Tal repercusión no exime de los comportamientos de racismo, marginalidad, violencia y presiones de los que son víctimas. Los comportamientos antes mencionados se vinculan a los niveles de pobreza en que viven estas comunidades, y el factor de las diferencias culturales termina por ubicar a los pueblos indígenas en el grupo no dominante o dominado.

De esta forma, los grupos dominantes prevalecen en tanto imponen su cultura sobre la cultura indígena. Cimadamore *et al.* (2016, p. 29) realizan un planteamiento interesante en el que vinculan a los grupos dominantes con el capitalismo de mercado y a los grupos no dominantes con el acceso a la tierra, lengua, tradiciones y hábitos. Bajo esta premisa, la pertenencia étnica juega como pieza clave en la *inferiorización* de los grupos dominados.

En ese sentido, el grupo dominante dota de recursos y oportunidades a sus miembros, mientras que excluye al grupo dominado y se apropia de sus recursos. La dificultad para llevar a cabo el correcto ejercicio de los derechos humanos se vuelve mayor cuando se piensa en estructuras políticas que distan de ser pluralistas en la participación de todos sus habitantes para la toma de decisiones de la nación.

Ahora bien, México es uno de los países de América Latina con una cifra mayor de poblaciones indígenas. Para dimensionar en cantidades, se trata de 40 millones de indígenas únicamente en América Latina, lo que equivale al 10% del total de la población de la región (Cimadamore *et al.*, 2016, p. 19).

Lo que debe tomarse en cuenta para las cifras oficiales es que existen obstáculos para determinar cuántos son y dónde están. Los censos de población pueden ser el primer impedimento para conocer la realidad de los pueblos indígenas, debido a las fallas que presentan sus instrumentos en la aplicación, a las dificultades que representa para el encuestador el llegar a los territorios indígenas o a la falta de conocimientos sobre las etnias que visita y la falta de experiencia para entrevistarlos. Sin embargo, existen otros obstáculos igual de relevantes como cuando los indígenas niegan su condición étnica por múltiples motivos (Sandoval, 2002, p.221).

En el caso mexicano, el Estado reconoce 61 lenguas indígenas y en palabras de Sandoval (2002, p. 221), “nos induce a aceptar que existe por lo menos esa misma cantidad de grupos lingüísticos en el país”. Esto convierte a México en un país con composición pluriétnica y multicultural con base en sus pueblos indígenas originarios y poblaciones migrantes.

Las lenguas se han convertido en el símbolo de identidad sociocultural. A pesar de que existen más características que le otorgan significado a las poblaciones indígenas, los censos de población y vivienda las determinan tan sólo por la lengua que hablan.

En el Simposio del 28 de abril del 2010 “Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico”, las palabras de Rosaleen Howard de la Universidad de Newcastle son acertadas (p. 1):

“A medida que avanzamos en el siglo XXI, aumentan las presiones culturales, sociales y económicas que se ejercen sobre los pueblos indígenas de América Latina para que se sumen a la mayoría hablante de español y portugués, y abandonen sus lenguas y las formas de conocimiento que esas lenguas sirven para transmitir. A pesar de que la historia reciente de cambios constitucionales y educativos en todo el ámbito de América Latina tiene en cuenta las identidades lingüísticas y las necesidades educativas de las poblaciones indígenas, los sistemas de educación siguen siendo un canal importante para el ejercicio de tales presiones. Las agendas políticas estatales que están detrás de estos procesos explican en parte las luchas por los derechos sobre lengua y educación en que derivan.”

En las palabras de Howard existen claves que permiten entender a las lenguas desde la sociolingüística como instrumento de múltiples intenciones. La presión cultural, social y económica es una relación de fuerzas que existe desde hace varios años. El abandono de la lengua materna es uno de los problemas que afrontan los países de la región.

En la agenda educativa de la región entra el tema y parece ser resuelto con el discurso del pluralismo y la diversidad, de la equidad y la inclusión. La realidad es que persiste una lucha sociopolítica por la determinación de las lenguas que debieran ser incluidas en el currículo nacional de cada país de la región.

Sin embargo, la pobreza de las comunidades indígenas persiste, así como los comportamientos de discriminación, racismo y violencia. Significa que el reconocimiento de sus lenguas como “nacionales oficiales” es un gran paso en materia de política nacional, aunque no la única vía para lograr el pleno reconocimiento de todos sus derechos. Por lo tanto, la *discriminación institucionalizada* es una realidad que viven los pueblos indígenas.

El marco contextual ha destacado los panoramas más emblemáticos de la realidad de América Latina y México en ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos. Lo anterior resulta útil para situar el trabajo de campo y de gabinete con una *mirada* de mayor empatía hacia lo ocurrido en las décadas pasadas y con relación hacia el presente, mismo trabajo que se reflejará en posteriores capítulos.

A continuación, se presenta el Capítulo 2, con el que se inicia un análisis teórico y conceptual, a partir de Foucault y sus estudios sobre *el poder*. El análisis no se detiene allí, dado que establece el principio del eje que ayudará a articular, hasta el último apartado del siguiente capítulo, la triada de política pública-política educativa-política curricular.

Capítulo 2: Marco Teórico

“Alcanzar la inmortalidad es la máxima aspiración del poder.

El hombre sabe que es destructible y corruptible.

[...] Por eso el hombre se vuelve hacia otras formas

de comportamiento que lo hacen sentirse omnipotente.”

Michel Foucault

La presente investigación se vale de conceptos y categorías que sirven de base en la estructura del marco teórico y conceptual. De inicio, se articula el concepto de *poder político* (a partir de los planteamientos *foucaultianos*) con el de *política curricular formal, implícita y discreta*.

La Reforma Educativa 2013, el Nuevo Modelo Educativo y la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés son algo más que documentos para un análisis de gabinete. En todo caso, estas son las fuentes principales para la búsqueda de información que, después, se contrastarán con la práctica de los *individuos* implicados en el contexto educativo (aunque esto último se profundiza en posteriores capítulos).

En las siguientes líneas se presenta una construcción teórica-conceptual a partir del legado de Michel Foucault sobre el poder, desarrollada en términos del poder político que, en este caso, es aterrizado en el escenario educativo hasta llegar a los tres tipos de manifestación de la *política curricular*. El tratamiento es particularmente deductivo, pues busca llegar a conclusiones específicas respecto a la ENFAI.

A continuación, se presenta el inicio del andamiaje teórico-conceptual: Foucault y su manera de entender el poder y al *individuo*, la *epiméleia* y su vinculación con el mundo.

2.1 Postura Foucaultiana sobre el poder

El *poder* según Foucault, parte de la comprensión del sujeto, asunto que analiza hasta sus últimos años de vida. Sus planteamientos resultan apropiados para este análisis, porque parten del sujeto y su relación con el mundo sin dissociar ese vínculo. En otras palabras, analiza el ejercicio o tránsito del poder en redes conformadas por distintos *individuos*.

Por lo tanto, la postura de Foucault permite encontrar en un mismo espacio la comprensión del sujeto y su relación no sólo con quienes lo rodean sino con lo que le rodea. Muestra de ello es lo publicado en “Hermenéutica del sujeto (1994)”, texto en el cual se recuperan las lecciones que Foucault dictó en el *College de France* en 1982.

A propósito, la lección del 6 de enero de 1982 trató sobre *el cuidado y conocimiento de uno mismo*, remitiendo a la fórmula del Oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo (1994, p. 35)”. Foucault (1994, p. 35) señaló que esa fórmula tendría que estar acompañada de un “*ocúpate de ti mismo*”, a manera de una relación subordinada. Esto es, el conocimiento de uno mismo es tan sólo un aspecto de la preocupación por uno mismo.

La *epiméleia* remite al pensamiento griego, helenístico y romano, que significa el cuidado de uno mismo (Foucault, 1994, p. 35); una “actitud general” en relación con uno mismo, pero también con el otro. Foucault (1994, p. 42) dice que dicha necesidad de ocuparse de uno mismo “está ligada con el ejercicio del poder”. Ello implica una relación de causa-efecto, en la que la necesidad de ocuparse de uno mismo es un efecto de una situación estatutaria de poder.

Por tanto, Foucault (1994, p. 42) encuentra una deducción de la necesidad anteriormente mencionada a partir de la voluntad de ejercer un poder político sobre otros. Sus palabras son claras cuando dice que “no se puede gobernar a los demás, no se puede transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo (Foucault, 1994, p. 43)”.

En la sexta lección del 17 de febrero de 1982, Foucault (1994, p.79) conecta la comprensión de *uno mismo como centro* y el mundo, articulando cinco conceptos importantes: la política, el poder, el poder político, gobernar, el sujeto de derecho y la ética (p.81). De dicha articulación, se obtiene una concatenación de definiciones iniciales: a) el poder político se ubica dentro de la gubernamentalidad, b) la gubernamentalidad es un campo estratégico de las relaciones de poder, c) el poder debe responder a una ética del sujeto⁹.

Ahora bien, Foucault (1994, p. 81) advirtió que el análisis que proponía en aquella lección de febrero tomaba rumbo hacia un entramado de conceptos adheridos a la política y la ética, que intentó distanciarse, por un momento, de la teoría del poder *como la institución* simbólica que comprende jurídicamente el sujeto de derecho¹⁰.

En el mismo texto, se incluye una entrevista a Foucault (1994, p. 104) realizada por Raul Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gomez-Muller el 20 de enero de 1984. En esta entrevista, él retoma la ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad, tema desde el cual se recupera el concepto de *sujeto*, mismo que en la primera lección se pudo haber dado por entendido sin profundizar en su explicación.

El sujeto es entonces “una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma (Foucault, 1994, p.108)”. Foucault quiere decir que uno no tiene respecto de uno mismo un tipo de relación similar a cuando uno se constituye en un sujeto

⁹ La ética del sujeto corresponde a la relación de uno para consigo mismo (Foucault, 1994, p. 81)

¹⁰ Misma que retomaría en otros estudios respecto al poder, pero ya en contextos concretos y definidos como un tribunal, cárcel o un hospital psiquiátrico.

político, por ejemplo, distinto a otras formas de constituirnos como sujetos; por mencionar, en lo afectivo, en lo sexual, en lo familiar, etc.

De los anteriores escenarios o formas de constituirse a uno mismo como sujeto, el relevante para esta investigación, es el sujeto político. Cuando Foucault (1994, p. 109) asegura que existen *relaciones e interferencias* entre las distintas formas de sujeto, se entiende que el sujeto político en uno mismo no está aislado de las otras formas; que convive en sí mismo con sus *diversos* tipos de sujeto hasta llegar al punto que Foucault analiza como *juegos de verdad*¹¹.

En la misma entrevista, a Foucault (1994, p. 110) se le cuestiona sobre la deficiencia en la problematización sobre la concepción del poder. El entrevistador hace una recapitulación de lo que ha entendido hasta ese momento de la entrevista, esto es: a) la resistencia al poder supone un sujeto muy activo, preocupado de sí y de los otros, y b) por lo tanto, un sujeto responsable tanto política como filosóficamente (Foucault, 1994, p. 110).

A ello, Foucault (1994, p. 110) aclara que nunca empleaba el término *poder* de manera aislada y que, si acaso lo hizo alguna vez, fue únicamente para abreviar las *relaciones de poder*. Por ello deberá obviarse en todas sus obras ese término. Sin embargo, admite que ya existen esquemas en el pensamiento de las personas que de inmediato remiten a una estructura política cada que se habla del *poder*.

Dichas estructuras políticas se traducen en términos de un gobierno, una clase social, dominación, etc. Según Foucault (1994, p. 110), ello conduce a pensar que las relaciones de poder siempre están presentes en relaciones económicas, amorosas o institucionales o simplemente verbales, siempre y cuando la intención sea de dirigir la conducta del otro.

A su vez, las relaciones de poder adquieren distintas formas dependiendo de la situación y se caracterizan como *móviles*, puesto que se pueden modificar y no

¹¹ El tema de *la verdad* es analizado por Foucault en distintas entrevistas y textos, sin embargo, no se determinó relevante para efectos de esta investigación.

están acabadas. Además, son reversibles e inestables, dando por hecho que se da en tanto los sujetos sean libres (Foucault, 1994, p. 111).

Esto aclara, que en el momento en que un sujeto no es libre, es debido a que está a completa disposición del otro, y en esa situación no hay relación alguna de poder dado que el que se somete a la voluntad del otro es ahora un objeto. Para Foucault (1994, p. 111) es imprescindible que exista un cierto tipo de libertad por ambos *sujetos* para que se den las relaciones de poder.

Ahora bien, puede darse el caso en que la sensación sea que todo el poder está cargado a un sujeto respecto al otro, y entonces permanece la relación de poder en tanto el sujeto en desventaja de poder tenga la opción de matarse o matar al otro (Foucault, 1994, p. 111).

Este escenario supone que las relaciones de poder existen en tanto exista la resistencia, ya que cuando no existe la opción de engaño, violencia, huida o cualquier estrategia para invertir la situación, simplemente desaparece la relación de poder.

El anterior planteamiento da origen a *los estados de dominación* presentes en todo campo social, esto trae consigo relaciones de poder con cierto margen de libertad en tanto son relaciones fijas y disimétricas (Foucault, 1994, p. 111). La incógnita será saber dónde se formará la resistencia en una dominación económica, social o institucional. Foucault (1994, p. 112) concluye con la siguiente idea:

“[...] la afirmación: *usted ve poder por todas partes; en consecuencia, no existe lugar para la libertad*, me parece absolutamente inadecuada. No se me puede atribuir la concepción de que el poder es un sistema de dominación que lo controla todo y que no deja ningún espacio de libertad”.

Hasta aquí, se puede comenzar a vislumbrar las formas en que un sujeto puede actuar sobre otro, así como su intención y sus medios. En algún momento, Foucault (1994, p. 58) hace una vinculación entre la filosofía, la conducta o el comportamiento, la retórica y el discurso, desde las siguientes afirmaciones: “la

filosofía es la práctica general del gobierno”, mientras “la retórica es el inventario y el análisis de los medios, a través de los cuales se puede actuar sobre los otros mediante el discurso”.

Esto deriva en el entendido de que solo los filósofos pueden señalar cómo se debe comportar el *individuo* ya que sólo ellos “saben cómo se debe de gobernar a los otros y a quienes quieren gobernar a otros (Foucault, 1994, p. 58)”. Partir de la filosofía es importante toda vez que se le ubica como el conjunto de principios que están a la orden de los *individuos*, para que se ocupen del cuidado de sí mismos y de quienes los rodean (Foucault, 1994, p. 58).

Así llegamos a las primeras reflexiones hechas a partir de lo analizado sobre las relaciones de poder, según Foucault: la sociedad, en este punto, es crucial para comprenderla como una compleja estructura o red de relaciones de poder. Esta red, o esta sociedad, ha formado instituciones. Entonces, estas instituciones tienen como objetivo dirigir conductas (Ceballos, 1997, p. 43).

Pensemos por un momento que un gobierno se apoya de sus instituciones, mismas que tendrían como finalidad imponerse en toda la sociedad. Si consideramos este como el objetivo de las instituciones, diríamos que moldear la conducta de los *individuos* es parte de lo que un gobierno se encarga de hacer mediante el ejercicio del poder. Es momento de ubicarlas en el acontecer político de determinado Estado, es decir, en una situación concreta para esta investigación.

En el siguiente apartado se explica el *poder político*, un segundo concepto necesario para comprender la postura desde la teoría jurídica clásica de la que parte el análisis de Foucault respecto al ejercicio del poder.

2.1.1 El poder político

Foucault es el autor base para explicar el *poder*, concepto necesario para construir el andamiaje que ayude a comprender las particularidades de la ENFAI. A partir de la teoría jurídica clásica del poder, es como Foucault (2002, p.26) se acerca a una

definición del *poder*, diciendo que “éste es considerado como un derecho que uno posee como un bien”.

Si es un bien, Foucault (2002, p. 26) señala que éste se puede “transferir o enajenar, de una manera total o parcial, mediante un acto jurídico o un acto fundador de derecho”. Con esta definición, podríamos decir que el *poder* es un bien con capacidad de ser transferido completa o parcialmente a través de un evento de carácter jurídico.

Para que pueda ser transferido, supondríamos la presencia de *individuos* que, a su vez, podrían estar organizados como grupos o redes. Si aterrizamos esta característica del poder político en el ámbito educativo, estaríamos refiriéndonos al sistema educativo y en general a cualquier grupo, organización, dependencia, instancia o institución educativa que lo constituya.

Volviendo a la definición, Foucault (2002, p. 26) dice que, si el *individuo* posee el poder, es él quien lo “cede, total o parcialmente, para constituir [...] una soberanía política”. Por tanto, la transferencia se convierte en una operación jurídica en el marco de un intercambio contractual.

Ahora bien, este poder es algo que está en movimiento o que “circula [...] como algo que sólo funciona en cadena (Foucault, 2002, p. 38)”. Al operar en cadena, no puede estar en un lugar en específico puesto que no es estático en manos de un *individuo*. Al no ser estático, no existe un *individuo* que pueda afirmar que se apropia de él como una riqueza, así que “el poder funciona (Foucault, 2002, p.38)”.

Hasta aquí se puede concluir que el poder no es estático y no es una riqueza que se pueda poseer, por el contrario, sí un derecho del *individuo* por principio mismo de humanidad (Foucault, 1994, p. 29) dado que todo *individuo* tiene derecho a la libertad y a consecuencia el poder es también su derecho. A continuación, se establecen los planteamientos de Foucault, a partir de Ceballos (1997), sobre el vínculo entre el poder y el *individuo* bajo la facultad de ser un *relevé*.

2.1.2 Los *individuos relevo*

El *individuo*, para Foucault (1994, p. 46), “es aquel que se sirve de medios para hacer cualquier cosa que sea”. Foucault (2002, p. 38) asume que, a través del sujeto o *individuo*, “el poder se ejerce en red y [...] los *individuos* no sólo circulan, sino que están siempre en situación de sufrirlo y también de ejercerlo”. Por ende, se trata de una red de *individuos* quienes bien pueden padecer el poder y, en caso opuesto, hacerlo operar. Esos *individuos* no son inertes y por ello “siempre son [...] relevos (Foucault, 2002, p. 38)”.

Foucault explica que ese poder atraviesa a los *individuos*, y que ese *individuo* es en sí un “efecto del poder y, al mismo tiempo [...] un relevo (2002, p. 38)”. Este es el posicionamiento del *individuo* frente al poder y que, para efectos de esta explicación, la autora de esta investigación denominará *individuos relevo*.

Considerando que las políticas educativas son de relevancia para este proyecto de investigación, se configuró el concepto *individuos relevo* para explicar la forma en que ese poder transita en las redes existentes en la educación y que aluden a los estudiantes, docentes o personas que trabajan en las escuelas en tareas que coadyuvan al funcionamiento de un sistema escolar. La lista es aún más extensa: padres de familia, funcionarios públicos, líderes del sistema educativo e investigadores educativos.

Sin embargo, los *individuos relevo* para esta investigación se pueden identificar con mayor facilidad, pues son aquellos que han vivido los efectos de la Reforma Educativa 2013, y de manera más concreta, los que tienen que ver con el aprendizaje del idioma inglés.

La acotación anterior, resuelve la identificación de *individuos* participantes de la *política curricular* en dos de sus tres niveles: la formal y la implícita. Esta aclaración se llevará a cabo posteriormente cuando se llegue al análisis de la *política curricular*.

Para concluir este apartado, una vez que hemos desarrollado dos conceptos clave de Foucault sobre el poder y la forma en que existe a partir de una red, pasaremos a la definición de la política, aunque concretamente la pública, después la educativa y finalmente la curricular. De este modo, el poder político del que habla Foucault se vincula a los contextos de la *política pública*, así como al de las políticas educativas y las curriculares en México.

Entender la política en estos tres niveles, supone un paso hacia lo concreto, lo cotidiano; la forma en que el poder político se manifiesta en la realidad educativa de México. Antes de ahondar en estas particularidades, será necesario explicar *la política, lo político y las políticas*.

2.2 La política, las políticas y lo político

Para comenzar, es necesario reiterar que el objetivo de este apartado es el de analizar el origen de los conceptos que aluden a la política, las políticas y lo político. La autora de esta investigación no se ha propuesto desentrañar los motivos por los que se afirme o niegue la existencia de las políticas públicas en México, sino que se sirve de las definiciones que la comunidad académica ofrece para entonces entender a las políticas curriculares. Con lo anterior, las próximas líneas debatirán la procedencia de tales conceptos y conceptualizaciones.

Existen diferencias entre *la política, lo político y las políticas*. Los términos anteriores provienen de una traducción de los términos en inglés *polity, politics* y *policy*. La traducción de los términos anteriores al castellano ha generado dificultades de comprensión sobre lo que significan. Por un lado, Osnaya (2007, p. 81) afirma que:

“[...] *polity*, [...] se refiere al Estado en su ámbito jurídico; *politics*, el proceso de conflicto y/o negociación entre grupos sociales por la distribución del poder político; y *policy*, la estrategia de decisión y aplicación, que junto con las anteriores encuadran jurídicamente el problema social y delimitan el margen de acción del agente de poder.”

Por otro lado, se tiene referencia de un borrador de Bazúa (2010) intitulado “Estado, Gobierno y Política Pública. Elementos para un marco conceptual básico” en el que se explica que son tres términos en inglés los que hacen referencia a tres dimensiones del fenómeno estatal.

La explicación de Bazúa es puntual para caracterizar dichos términos. Comenzando por “*polity*, que corresponde a lo que en español denominamos estado [sic] en tanto ‘hecho estatal’ o ‘hecho jurídico-institucional’ [...] las *polities* para referirse a los cerca de doscientos estados o países existentes hoy en el mundo (Bazúa, 2010, p. 24)”. De esta forma, coincide con el planteamiento de Osnaya (2007) y remite al término griego clásico *polis*.

En tanto a *politics*, Bazúa (2010, p. 24) lo traduce al castellano como *política* “en tanto proceso de lucha entre grupos por la detentación del poder del estado o por influir en su ejercicio”. A este término, adhiere otros conceptos como grupos políticos, intereses políticos, ideologías y procesos políticos, todos ellos como fenómenos que ocurren dentro de los estados.

Por último, *policy*, un término al cual Bazúa (2010, p. 24) reconoce como el único que no tiene traducción adecuada al español. Indica que la interpretación que se le puede dar es de “las estrategias de acción de los distintos grupos sociales o políticos para lograr sus objetivos o, muy especialmente, del gobierno en turno frente a los problemas públicos [...]”.

Estas definiciones permiten ver la complejidad de los términos que se acuñaron en inglés y que, al momento de traducirlos a otras lenguas, son inexactos a pesar de que se han hecho múltiples interpretaciones y contextualizaciones dependiendo del lugar en que se haga.

Habiendo explicado la diferencia entre los conceptos anteriores, es el turno de profundizar en la explicación de la *política pública*.

2.2.1 *Política pública*

En la cuarta lección del 3 de febrero de 1982, Foucault (1994, p. 61) habló del conocimiento de uno mismo y la catarsis, planteada por los neoplatónicos, llegando a dos afirmaciones concretas sobre el *sujeto político*, que sirven de preámbulo para comprender la *política pública* en este apartado: 1) “El sujeto político es aquel que sabe lo que es la política y que por ende puede gobernar, y 2) cuando el *individuo* se ocupa de sí mismo; procura el bien del territorio que gobierna (Foucault, 1994, p. 62)”.

Ahora, volviendo a los tres conceptos base de esta investigación (*política pública*, *política educativa* y *política curricular*), García y cols. abordan la triada de políticas sirviéndose de las definiciones de Tamayo (1997), Flores (2008) y Pinar (2008); mismas que se encuentran en el texto de Ángel Díaz Barriga (2013, p. 56).

Además, es allí en donde se establece un nexo directo con la *política educativa*. Para ello, expone lo que entiende por *política pública*, esto es, “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el [...] gobierno consideran prioritarios (Tamayo, 1997:282, en García y cols. 2013)”.

En esta definición, Tamayo comprende que existen dos partes responsables de determinar lo que se deberá resolver por prioridad: son los ciudadanos y el gobierno. Para entender cómo es que la *política pública* se concibe como lo que ciudadanos y gobierno deciden debe resolverse por un orden determinado de importancia, recurrimos al modelo de explicación que Osnaya (2007, p. 76) propone cuando habla de la *política educativa* en México.

Él (2007, p. 76) considera dos vías de análisis e interpretación de la *política educativa*: una bajo el enfoque de la sociología crítica y otra desde el enfoque de las políticas públicas. La corriente de la sociología crítica tiene un sustento teórico que incluye conceptos y categorías del materialismo histórico dialéctico, mientras

que la teoría anglosajona de las políticas públicas se apoya en un cientificismo objetivo, racionalista e instrumentalista.

En este caso, el enfoque de políticas públicas para analizar e interpretar la *política educativa*, es el modelo que utiliza Díaz-Barriga al momento de establecer la triada *política pública-política educativa-política curricular*. Antes de continuar, es necesario explicar un poco de antecedentes del enfoque de *política pública*: la noción se da en los cincuentas y proviene del pensamiento anglosajón iniciado en Estados Unidos, además, envuelta en el contexto de la guerra fría. El debate ideológico de la época era entre el capitalismo y el comunismo (Osnaya, 2007, p. 81).

La antesala era la configuración de un campo de conocimiento nuevo que tuvo como objetivo unir a la ciencia y a la política. El resultado tenía que ser el uso de la razón lógica científica en aquellas acciones gubernamentales que se deseaban estudiar. La finalidad de este nuevo campo de conocimiento, resultó ser el diseño de “políticas sociales basadas en las relaciones causales de los problemas en la toma de decisiones que conducen al bienestar social (p. 81)”. Osnaya indica que es Harold Laswell quien acuña el término o la idea de *ciencias políticas* en 1950.

Con lo anterior, advierte que lo *público* se explicita en dos cuestiones: la transparencia y las preferencias de la sociedad. En tanto a la transparencia, es porque los gobiernos de regímenes liberales asumen la responsabilidad y el compromiso de dejar abierto al público no solo el uso de los recursos públicos sino también sus acciones y decisiones (Osnaya, 2007, p. 82). Respecto a las preferencias de la sociedad, esto es porque en las decisiones que toman los *individuos*, se reflejan diversos órdenes de su problemática como sociedad.

En otras palabras, podríamos decir que las políticas públicas nacen de confrontar a la política con la administración pública. Miranda, citado por Osnaya (2007, p. 82), advierte la forma en que se dio esta confrontación:

“La política pública pretende inaugurar una nueva administración pública que rompe con las viejas dicotomías entre políticos que deciden y administradores que

ejecutan, o entre los políticos que deciden los fines y los administradores que definen los medios. La política pública es integral y abarca desde los procesos de formulación hasta la instrumentación e impacto de la política tomando en consideración las razones, fortalezas y debilidades de las líneas de interacción y decisión intra e intergubernamental”

Lo anterior se vincula con lo que Lahera (2002, p. 4) señala: las *políticas públicas* son algo distinto a otros instrumentos comunes en el sector público. Quiere decir que no son leyes, ni metas ministeriales, ni prácticas administrativas y mucho menos partidas presupuestarias. Más bien, dice que “son conceptos operativos distintos, cuyo uso discriminado sólo genera confusión”.

Por tanto, las *políticas públicas* pueden ser vistas como una alternativa para la sociedad moderna. Sin embargo, es preciso decir que estas sociedades modernas, según Osnaya (2007, p. 82), resultan ser complejas, diferentes y hasta con *minorías inteligentes* que “rechazan la intervención del gobierno, como lo hacen las fuerzas sociales agrupadas en el libre mercado que pregonan el neoliberalismo y la globalización”.

La relevancia del poder en este concepto es notoria, existen redes de poder implicados y las relaciones de fuerza son parte de ello. El motivo es claro: existe una parte y una contraparte que entablan un vínculo indisoluble, pues conviven en un mismo espacio. Las tensiones se harán presentes en tanto exista un problema público por resolver.

Cabe señalar, que las *políticas públicas* no pueden confundirse con la política gubernamental, si consideramos que se necesita de “una red de consensos, convivencia y participación de la sociedad en su conjunto (Osnaya, 2007, p. 83)”.

En teoría, la *política pública* serviría para fomentar la participación ciudadana y limitar el margen de operación gubernamental en tanto ocurra que los ciudadanos sean quienes estén informados de que poseen esa participación y estén interesados en ejercerla. El dilema está en reconocer a los gobiernos que cumplen con estas características, dado que, si no es así, entonces se podría decir que se generan

“políticas públicas” de simulación. La *voluntad* es lo que Osnaya identifica en el *individuo* y en la sociedad, es ese interés que tendría que ser externado para satisfacer sus necesidades, por lo que valdría la pena reflexionar si esto sucede en nuestras sociedades.

La *política pública* es la “cientifización de la política” y es multidisciplinar porque busca rendir cuentas de la “eficiencia o fracaso de las políticas gubernamentales” (Osnaya, 2007, p. 83). Es retrospectiva y prospectiva al sustentarse en las evidencias que se desprenden de la utilización de técnicas de disciplinas científicas.

En definitiva, Osnaya niega la existencia de las políticas públicas en México, en tanto no existen las condiciones necesarias para que sucedan. Por otra parte, Flores-Crespo afirma que la *política pública* “busca establecer cursos de acción que posibiliten la elección de las mejores alternativas de solución a los problemas planteados”.

De este análisis encontramos a distintos autores que sugieren la existencia de etapas en las políticas públicas, como lo piensa Pedro Flores-Crespo; etapas de análisis, según Eugene Bardach; o *ciclo de vida*, como lo propone Julio Franco Corzo.

La profundización en la etapa que más conviene para esta investigación de políticas se desarrollará a lo largo del documento presente y en posteriores capítulos. Corresponde al siguiente apartado revisar la definición de la *política educativa* con el anclaje correspondiente de la Reforma Educativa 2013.

2.2.2 Política educativa

García y cols. (2013, pp. 55-56) hacen una especificación del vínculo entre *política pública* - *política educativa* - *política curricular*. En el anterior apartado, se advierte la definición que le da a la *política pública*. Ahora bien, dice que son las *políticas públicas* las que originan a las *políticas educativas* y, citando a Flores-Crespo, considera que éstas son a su vez *políticas públicas* que “implícita o explícitamente surgen [...] desde el gobierno (2013, p. 56)”.

Sin embargo, coincide en que éstas son continuamente modificadas por actores sociales y políticos con el fin de cumplir con lo que el Estado se propone. Manuel Tamayo, citado por García y cols. (2013, p. 56), concluye que las políticas públicas son un cúmulo de objetivos, decisiones y acciones de un gobierno, a fin de solucionar uno o varios problemas. Lo anterior permite entender qué es y cómo se puede reconocer no solo una *política pública* sino una *educativa*.

Osnaya (2007, p. 85) dice que la *política educativa*, como *política pública*, está supeditada a una política gubernamental que “se dirige hacia los diferentes grupos sociales después de identificar los problemas resultantes de cursos de acción anteriores”. Esos cursos de acción son la agenda de gobierno, misma que tendría que ser analizada por especialistas en el manejo instrumental-técnico-metodológico para encontrar las soluciones adecuadas que le den solidez a las decisiones que se elijan para conseguir el “bienestar general en el terreno educativo”.

2.2.2.1 Reforma Educativa 2013

Para Popkewitz (2000, p. 25) la reforma de la escuela es un *mecanismo* “para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”. Además, él considera a la reforma educativa como aquella que es capaz de transmitir información sobre determinadas prácticas y que forma parte de las relaciones sociales de la escolarización; en otras palabras, puede considerarse como un “lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones”.

Para comprender una reforma educativa contemporánea como práctica social y política, Popkewitz (2000, p. 26) sugiere tener en cuenta tres cuestiones conceptuales sobre su estudio: a) los conceptos distintos sobre la palabra *reforma* en diversos contextos históricos, b) la *ecología* de la reforma y c) su historia. Estas cuestiones conceptuales se expresan de la siguiente manera:

a) Si la palabra *reforma* alude a distintos conceptos a lo largo del tiempo, es debido a su particular contexto de desarrollo histórico y relaciones sociales. Por

ejemplo, al inicio del siglo XIX, la reforma aludía a la *ayuda* que necesitaban los pecadores para salvarse. Ya en el siglo XX, era más bien la aplicación de principios científicos. Con esto, Popkewitz (2000, p. 26) quiere decir que “en la práctica actual, la reforma mantiene una cosmología milenaria, pero depende en parte de las ideologías concretas del individualismo y la práctica profesional”

b) La *ecología* de la reforma está ligada a las pautas de regulación social de la escolarización. Lundgren, citado por Popkewitz (2000, p. 26) reconoce que la escolarización de masas se instaura como una reforma necesaria en la modernidad, una vez que el Estado absorbió la responsabilidad de socialización y educación de la sociedad. Es importante señalar que el papel de la pedagogía es vincular “las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto (Popkewitz, 2000, p. 26)” en el contexto moderno. Precisamente el enfoque de la *regulación social* es distinto a la relación entre poder y saber de los años setenta, según Young, citado por Popkewitz (2000, p. 26). Así es como se acerca a las caracterizaciones de las reformas como las que indican la forma en que los *individuos* deben actuar, sentir o hablar del mundo.

c) La historia brinda un parámetro que ayuda a comprender los procesos de cambio a través del tiempo. No se trata de una cronología de eventos, más bien, se tratará de estudiar el cambio conforme a esas reglas que “subyacen al saber de la escolarización (Popkewitz, 2000, p. 27)”, así como la forma en que se ha ido aceptando en las prácticas sociales e instituciones. Él establece un vínculo entre las prácticas de la reforma contemporánea y los problemas sociales y de autorregulación después de la Segunda Guerra Mundial.

Éstas son las cuestiones conceptuales necesarias de tener en cuenta antes de abordar el análisis sociopolítico de una reforma educativa, de acuerdo con Popkewitz. Ahora analizaremos el concepto a partir de los hechos concretos: la Reforma Educativa 2013 en México, iniciando por una breve introducción de los dos últimos secretarios de educación pública en México durante el sexenio 2012-2018.

Otto Granados Roldán es maestro en Ciencia Política por el Colegio de México (Colmex) y fue el último secretario de educación pública en el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto de 2012 a 2018. Su antecesor fue Aurelio Nuño Mayer, maestro en Estudios Latinoamericanos y asesor de campaña de Enrique Peña Nieto, de acuerdo con un artículo periodístico de “El Universal” (Reséndiz, 2015).

Otto Granados fue incluido en la elaboración de un libro sobre la Reforma Educativa 2013, en momentos en los que el cambio de sexenio se acercaba en 2018. De este libro se recuperan las palabras de Granados (2018, p. 13):

“La Reforma Educativa busca garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes del país a recibir una educación de calidad que asegure el máximo logro de aprendizaje posible. Para alcanzar esta meta, la reforma se propuso, entre otros objetivos, contratar a los expertos en educación y fortalecer el ejercicio profesional de los maestros, lo que implicó usar la evaluación docente como mecanismo de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento, de tal manera que en todas las etapas de la profesión se prefieran la capacidad y el esfuerzo de los docentes y se fortalezca una cultura del mérito en el Sistema Educativo Nacional”

Sin embargo, existen diversas opiniones, comentarios, análisis y voces de diversos sectores de la población, que difieren de lo que Granados resuelve en el anterior comentario. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE-UNAM, es ejemplo de un grupo de académicos y especialistas que se han reunido para analizar la propuesta de Reforma Educativa a partir de sus documentos oficiales y curriculares, como el Nuevo Modelo Educativo y el Plan de Estudios 2016¹².

¹² La evidencia de su interés por discutir y divulgar los resultados encontrados en el análisis que han logrado distintos académicos y especialistas, ha quedado documentado en su sitio oficial “IISUE UNAM oficial”, en la plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCjs9UV9QJbXHT8-kiRuNxQA>).

Se encuentran ponencias de profesores-investigadores que eligen un tema particular, dependiendo de sus líneas de investigación, y llevan a cabo dicho análisis, por ejemplo:

- a) Ángel Díaz Barriga, investigador emérito de la UNAM, realiza un balance de las nociones de docencia que prevalecieron en el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, a partir de la Reforma Educativa 2013 (IISUE UNAM oficial, 2018). En su ponencia, señala que el Estado Mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) no comprenden la profesión docente, además de solicitar que se elimine en la reforma a la Ley General el que se considere a la docencia como una *profesión de Estado*.
- b) Hugo Casanova Cardiel, investigador del IISUE, analiza los logros y limitaciones de la Reforma Educativa, impulsada durante el sexenio del expresidente Peña Nieto (IISUE UNAM oficial, 2018). En su ponencia, titulada *¿Qué de bueno trajo la reforma educativa?*, señala que esta no ha tenido una intención noble ni constructiva, por el contrario, una intencionalidad ajena a lo educativo.

En el canal o cuenta oficial del IISUE-UNAM en YouTube, existe una lista de videos de análisis, a manera de ponencias y mesas redondas, de personajes que abordan temas más concretos sobre las derivaciones de la Reforma Educativa 2013.

Como ejemplo se encuentra lo siguiente: Mariela Jiménez habla sobre el lenguaje curricular en la reforma educativa, Sebastián Plá expone sobre el tipo de mexicano que quiere formar el nuevo modelo educativo de dicha reforma y Mario Rueda Beltrán hace un alto en la evaluación educativa que se propone.

Ahora es necesario recuperar la lógica conceptual de Díaz-Barriga para pasar al estudio de la *política curricular*, sus formas de expresarse y su origen. Esto permitirá observar de qué manera la *política curricular* se expresa desde el momento en que se promulgó la Reforma Educativa 2013, hasta llegar al lanzamiento de la ENFAI.

2.2.3 Política curricular

Siguiendo la lógica conceptual de García y cols. (2013), es el turno de vincular las *políticas educativas* y las *políticas curriculares*. Afirma que las *políticas curriculares* se derivan de las *políticas educativas* y que a menudo se pueden observar en las reformas curriculares.

Ziegler (2003, p. 660) considera que la *política curricular* constituye tan sólo uno de los aspectos de la *política educativa*. De manera preliminar, es pertinente reflexionar sobre si la Reforma Educativa 2013 es una reforma curricular de acuerdo con su esencia. Es necesario recuperar, en el mismo texto de Ziegler, el vínculo que establece entre la agenda educativa y la política curricular:

La política curricular constituyó uno de los aspectos de la política educativa que se ha incorporado en el debate sobre la descentralización del sistema educativo en el marco de la reforma educativa. Mas allá de la demanda de la elaboración provisional de los currículos, o del trabajo curricular institucional, la peculiaridad de la reforma analizada residió en la articulación del currículum con un conjunto de acciones definidas a nivel político, constituyendo una dinámica original (p. 660).

García y cols. (2013, p. 57) ocupan la definición de Elmore y Sykes para exponer que las *políticas curriculares* aluden al “cuerpo formal de leyes y reglamentos relacionado con lo que debe ser enseñado en la escuela”. Sin embargo, como veremos más adelante, la definición se amplía en tres sentidos que explican las formas en que se puede ver, en determinada *política educativa*, la *política curricular*.

En la investigación presente, posicionaremos a la ENFAI como una línea de acción que busca dar solución a un problema concreto: el aprendizaje del inglés en México.

El *cuerpo formal* que intenta dictar un cambio en lo que la escuela deberá enseñar, específicamente en la materia de inglés, se ve reflejado en los programas de la materia y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, lo mismo que lo explicitado en el documento sobre el modelo educativo prescrito por la Reforma Educativa 2013.

Para entender esta tipificación de *política curricular*, recurrimos a Díaz-Barriga (2013, pp. 56-57), quien advierte, a partir de Connelly y Connelly (2010, pp. 224-226), la existencia de tres tipos de *política curricular*: la formal, la implícita y la discreta. A continuación, se centra el estudio en esas tres distinciones.

2.2.3.1 Política curricular formal, implícita y discreta

En el apartado anterior ya se hacía una distinción de los tipos en que se puede expresar dicha *política*. De inicio, las políticas curriculares formales e implícitas suelen estar presentes en los documentos en general, aunque, García y cols. (2013, p. 57) aclaran que en este punto no se determina uno en específico en tanto existe variedad de nombres.

De aquí, se diferencian estas dos debido a que las *formales* pueden ser concretamente, según García y cols. (2013, p. 57):

- Guías oficiales y obligatorias
- Están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar
- Sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber
- Se plasman en las reformas curriculares y sus programas

Mientras tanto, las *implícitas* son, según García y cols. (2013, p. 57):

- Las políticas que emanan de la administración y del gobierno
- Influyen en la práctica del currículo
- Conciernen a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que pueden acompañar al *currículo formal*
- No necesariamente llevan la etiqueta de obligatorios
- Se pueden observar, por ejemplo, en programas de apoyo como educación inclusiva o los programas nacionales de lectura

Las *discretas*, según García y cols. (2013, p. 57), comprenden:

- La experiencia y el conocimiento práctico empleado por los docentes, escuelas, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales

Después de la caracterización de estas tres formas en que se expresa la *política curricular*, se presenta una clasificación que explica cómo es que estos tres tipos se ven reflejados en la investigación presente:

a) *Política curricular* formal:

- Documentos diseñados para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar, que plantean visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares, lo que los alumnos saben y lo que los alumnos deberían saber. Estos son:
 - Reforma Educativa*, en el DOF y el documento normativo del INEE
 - Modelo Educativo para la educación obligatoria*
 - Propuesta Curricular 2016*
 - Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación-Lengua extranjera, Inglés. Educación Básica*

b) *Política curricular* implícita:

- Aquellas políticas que derivan de la administración y del gobierno en turno, que influyen en la práctica del currículo (o currículo actuado), que aluden a programas, sugerencias, consejos o documentos que acompañan al currículo formal y que no son de carácter obligatorio.
 - La Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés.
 - Programa Nacional de Inglés (PRONI)

c) *Política curricular* discreta:

- La experiencia y el conocimiento práctico de los docentes, las escuelas, la administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales.
 - i. Las experiencias que se recuperen de las entrevistas a llevar a cabo a docentes de la materia de inglés, al director o directora del plantel, incluso a padres de familia y alumnos.

Así llegamos al estado de la cuestión que Barraza (2004) desarrolla sobre *la política curricular* en México. Barraza (2004) retoma una aseveración de Ángel Díaz-Barriga en la que se hace clara la necesidad de explorar el campo de la *política curricular*, puesto que los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas son mínimos.

A pesar de poder identificar la manera en que la *política curricular* se da en la educación, las especificaciones sobre los tipos de *política curricular* no son tan claras en sus descripciones y se observa una falta de ejemplificación, para entender aún mejor cada uno. No obstante, es de suma importancia dar crédito al trabajo que García y cols. (2013) han desarrollado en torno a las políticas curriculares, en un terreno incipiente de investigación al respecto.

Ya que se han explicado las políticas curriculares formales, discretas e implícitas a partir del contexto en el que se acuñaron dichos términos, es momento de revisar la ENFAI a partir de la Reforma Educativa 2013 en México.

2.2.4 Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés

El documento “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” que emitió la SEP el 28 de junio del 2017, en el Diario Oficial de la Federación (DOF), contiene 216 páginas que otorgan, a quien lo lee, una idea de lo que es el *proyecto educativo* para el gobierno presidido por Enrique Peña Nieto. Este documento se desprende

de la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos¹³ en febrero del 2013.

Además, es en diciembre del 2016 que la SEP emite en el DOF el Acuerdo que señala las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés (Proni) para el ejercicio fiscal 2017, después de que el Colegio de México (COLMEX) evaluó como órgano *externo* y entregó recomendaciones específicas sobre la determinación de las poblaciones objetivo del programa en términos de escuelas, la consideración de un indicador más en las metas propuestas y la definición de mecanismos de elegibilidad así como de coordinación de información sobre los apoyos otorgados.

En sus conclusiones señaló que los procedimientos que utilizan las Autoridades Educativas Locales (AEL) no son públicos, por lo que eran necesarias nuevas reglas de operación (SEP, 2016).

El posterior Acuerdo de reglas de operación del Proni (después PNI) fue para el ejercicio fiscal 2018 con fecha de 29 de diciembre de 2017. A diferencia del previo, este estuvo a cargo del secretario Otto René Granados Roldán en sucesión de Aurelio Nuño. El COLMEX nuevamente evaluó y emitió más recomendaciones y hallazgos, que resultan necesarios de destacar para entender la situación precaria que persiste en el programa.

Dentro de los hallazgos se señaló que después de tres años de implementación era necesaria una estrategia de universalización congruente con las metas del programa y que el Proni, o PNI, no evaluó en ningún momento el aprendizaje del idioma inglés.

En las recomendaciones hechas, se destacó la necesidad de evaluar los aprendizajes efectivos del inglés, la equidad socioeconómica en la distribución del programa y en los micro-procesos de implementación del programa a nivel escuelas

¹³ Se reformó el artículo 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y adición de un tercer párrafo, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º

(SEP, 2017). Cabe señalar que el Proni continuó funcionando, y la ENFAI o Estrategia Nacional de Inglés (ENI), fue lanzada el 11 de julio de 2017.

Hasta el momento en que se realiza la presente investigación, la estrategia no cuenta con un documento que lo respalde o explicita y lo único que se ha encontrado es una descripción en la página web oficial de la SEP titulado *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años* (SEP, 2017).

Hasta este momento de la investigación, no se puede afirmar que la ENFAI sea producto de las recomendaciones hechas al Proni, dado que no hay pronunciamiento ni documento que ampare tal cuestión.

Cabe resaltar que la Reforma Educativa del 2013 se da en el marco del *Pacto por México* del entonces presidente electo, Enrique Peña Nieto. Dicho pacto resultó de un acuerdo político, económico y social a nivel nacional firmado en diciembre de 2012. Fue un acuerdo político toda vez que el presidente electo buscó legitimidad por medio de acuerdos que involucraban a distintos partidos políticos del país¹⁴.

Por otro lado, fue un acuerdo económico si se comprende el aspecto de regulación y control laboral en esta reforma. Fue también un acuerdo social cuando los intereses se dividieron en lo colectivo y los movimientos sociales comenzaron a surgir, distinguiéndose entre sí como informados, desinformados, conscientes o no conscientes, organizados, no organizados, etc.

Los documentos oficiales con que se cuenta para el análisis de la ENFAI son los siguientes:

- a. La reforma al artículo 3º, de la Constitución explicitada en el DOF

¹⁴ Llámese Partido Acción Nacional (PAN) representado por Gustavo Madero Muñoz, Partido Revolucionario Institucional (PRI) representado por Cristina Díaz Salazar y Partido de la Revolución Democrática (PRD) representado por Jesús Zambrano Grijalva.

- b. El documento de la SEP que se intitula “Modelo educativo para la educación obligatoria”, después de la promulgación de Reforma Educativa al inicio del mandato del expresidente Enrique Peña Nieto
- c. El documento “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” de la SEP
- d. El comunicado No. 184 por el que “Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años”
- e. Descripción del lanzamiento de la ENFAI en la página web oficial de la SEP
- f. El documento “Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación” de la SEP

En la descripción de la estrategia anteriormente mencionada, quedan explícitos dos objetivos; uno titulado *Formación de Maestros* y otro *Inglés para todos*. Si bien no se puede aseverar que la ENFAI haya sido diseñada a partir de las recomendaciones del COLMEX al Proni, se puede encontrar una coincidencia entre una de las recomendaciones del 2016 sobre la determinación de las poblaciones objetivo del programa en términos escuelas y el objetivo de la ENFAI *Inglés para todos*.

A continuación, se presentan las categorías de análisis a partir del desarrollo de los apartados anteriores, que rinden cuenta de la conceptualización del marco teórico.

2.3 Categorías de análisis

Después de realizar un andamiaje teórico-conceptual que llevó de la comprensión del poder y el *individuo*, bajo la postura *foucaultiana*, hacia la tipificación de la *política curricular*, el siguiente paso es presentar la construcción de las categorías que posteriormente se utilizaron para el trabajo de campo y de gabinete (pertenecientes al cuarto capítulo).

Como lo plantea Echeverría (2005, p. 10), en los análisis cualitativos se emplean las categorías para agrupar conceptos que acotan el problema que se desea investigar. Crear categorías de análisis permite que los conceptos de los que se vale una investigación no queden aislados y tengan sentido dentro del trabajo que se realiza.

De esta forma, las categorías de análisis que se exponen en el próximo apartado, responden a un trabajo previo de reflexión que logra sintetizar los componentes esenciales del problema: las relaciones de poder, la acción política y los tipos de *política curricular*.

La primera categoría responde a las relaciones de poder que se dan en las políticas educativas en México. La segunda categoría implica al *curriculum* de la asignatura de inglés en la Propuesta Curricular 2016 y la describe como un símbolo de acción política. La tercera identifica las políticas curriculares formales, discretas e implícitas en la Estrategia Nacional de Inglés. En las próximas líneas se describen tales categorías con la contextualización correspondiente.

Esto representará un primer paso hacia la comprensión de las relaciones de poder en la forma en que se construyen, diseñan, ejecutan y evalúan las políticas educativas en México, para así comprender el escenario del lanzamiento de la ENFAI y sus alcances.

2.3.1 El poder político en la Reforma Educativa 2013

Entender las relaciones de poder, implicará tomar como referente los conceptos que Michel Foucault construye sobre *el poder* y la perspectiva de Popkewitz sobre las reformas educativas. A partir de los planteamientos de Foucault, se configuran los siguientes ejes de análisis, adecuadas a la comprensión de la *política curricular formal*, que se utilizan específicamente en el caso de la Reforma Educativa 2013:

- La forma en que se ejerce el poder es más relevante que el hallazgo de los nombres y personajes que lo ejercen; el interés estará centrado en descubrir

las prácticas y evidencias de las relaciones de poder, entre *individuos*, durante la configuración y aplicación de la Reforma Educativa 2013, iniciando por los documentos base que la respaldan y desde los cuáles se lanzó años más tarde la ENFAI

- La sociedad es una compleja red de relaciones sociales que comprende en sus funciones, la de relevar el poder de manera absoluta o parcial, situando a la *política educativa* como el terreno en el que se ha de dar dicho relevo
- Las relaciones verticales de dominación son la fundamentación sobre la forma en que las relaciones políticas funcionan, en este caso, específicamente en las relaciones que se gestaron gracias a la decisión del gobierno, en aquel entonces de Enrique Peña Nieto, sobre *reformar* la educación en México

El siguiente paso será lograr un tratamiento específico al caso de la asignatura de inglés desde los planteamientos de la ENFAI, situada en la política curricular implícita que a continuación se define como segunda categoría de análisis

2.3.2 Relaciones de poder en la ENFAI

La asignatura de inglés en México es el tema base de este proyecto de investigación. Sin embargo, antes existen una serie de factores que, al ser estudiados, develan la forma en que el poder transitó (y continúa transitando) en la hechura, lanzamiento, aplicación y continuidad de la ENFAI. Se trata de una aproximación a la *política curricular implícita*, tomando como referencia la ENFAI en su creación y a través de sus documentos oficiales:

- Los parámetros y lineamientos emanados del trabajo elaborado por el equipo de especialistas que configuraron el currículum de Inglés como materia obligatoria en las escuelas públicas, derivando en una instrucción oficial del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer.

- La SEP como el sistema que respalda y dicta los lineamientos, parámetros, objetivos, tradiciones y prácticas no sólo del docente, sino de los alumnos y de cualquier actor que se vea involucrado en el proceso
- Los documentos existentes sobre la ENFAI, que rinden cuenta del curriculum que se debía asumir en cada institución educativa a partir de una tendencia marcada o dada por el órgano rector de la educación del que se trate, en el caso de México, la SEP

Para analizar la ENFAI, el curriculum de la asignatura de inglés en la educación básica toma suma relevancia, sin perder de vista que resulta igual de necesario valorar los documentos curriculares y de modelo educativo que se publicaron oficialmente en aquellos tiempos durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, para aplicarlos después de la oficialización de la Reforma Educativa 2013.

2.3.3 Los *individuos relevo* de la escuela pública

Los *individuos relevo* de la escuela pública, serán todos quienes se involucran en el acto educativo de un recinto escolar que, en este caso, se trata de la educación básica en México. Docentes, alumnos, directores, personal administrativo, personal dedicado a cuidar el estado de las instalaciones de las escuelas, padres o tutores; se trata de todos los actores que hacen que una escuela tenga razón de ser y funcionar.

Serán considerados como el *relevo* del poder que está presente en cada recinto escolar a partir de sus funciones y roles, aún cuando se trate de *individuos* que no tengan funciones directas con el tema del Inglés como asignatura, puesto que no se puede excluir a quienes siguen formando parte de una idea integral de educación propuesta en los documentos oficiales de la Reforma Educativa 2013.

Dado que los *individuos relevo* que interesa tomar en cuenta son personajes con historias diversas, sus voces son elemento principal de esta categoría de análisis, que apuntala la *política curricular discreta*:

- El análisis de lo que docentes y directivos implicados en las políticas educativas comparten en su experiencia, contiene lógicas de las formas en que transita el poder
- Los docentes, como los responsables de asegurar la concreción de una propuesta curricular en el aula, poseen un conocimiento privilegiado de las circunstancias que han vivido para cumplir con lo que se les ha pedido
- El papel de la institución educativa, a través de sus directores como líderes en las escuelas, son *individuos* que pone en juego otros elementos propios como su historia, su origen, sus prácticas normalizadas, sus actores, sus problemas, sus representaciones, etc.

Con esta última categoría de análisis, podemos llegar a una propuesta metodológica que cubra su análisis con perspectiva sociopolítica y pedagógica, centrando la relevancia de esta investigación en la triada *política pública-política educativa-política curricular*.

En el próximo capítulo se define la etapa metodológica de la investigación que considera las características y procedimientos necesarios para situar el desarrollo del marco contextual y teórico en el campo.

Capítulo 3: Marco Metodológico

*“El discurso no es simplemente aquello que traduce
las luchas o los sistemas de dominación, sino
aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha,
aquel poder del que quiere uno adueñarse”*

Michel Foucault

El esquema conceptual propuesto en el Capítulo 2, responde a una perspectiva específica de lectura de información que se adhiere, en gran medida, a lo cualitativo del fenómeno socioeducativo que se analiza en este documento. En este capítulo se encuentra el marco metodológico y el enfoque que se utilizó para construir las estrategias de investigación. Así mismo, se presentan los instrumentos para el análisis correspondiente de datos.

Los apartados que comprende este capítulo guardan relación con los siguientes tópicos: el diseño de investigación con la especificación del uso del enfoque cualitativo, así como de los instrumentos y estrategias utilizados y la forma en que se realizó el análisis de resultados. Además, se incluyen los detalles de la muestra analizada y la sistematización de los tipos de *política curricular* en el contexto de la ENFAI.

Con cada apartado de este capítulo se explican los fundamentos del trabajo de campo y de gabinete realizado. A continuación, se presenta el diseño de investigación partiendo de una breve narrativa del proceso de construcción del plan para realizar tanto el trabajo de campo como el de gabinete.

3.1 Diseño de investigación

En este caso, para realizar la investigación fue necesario hacer un plan con el fin de organizar el procedimiento con el que se realizaría el estudio a partir de las tres categorías de análisis. Inicialmente el plan fue un borrador para saber cómo dirigir la metodología del proyecto. Este plan surgió con la escritura del Capítulo 1 y evolucionó a medida que se añadían elementos metodológicos y contextuales al proceso de escritura de la investigación presente.

El plan es en esencia el diseño de la investigación de corte cualitativo para este proyecto. El diseño de investigación que en las próximas líneas se expondrá, es el producto de revisiones constantes al marco metodológico. Las revisiones permitieron no sólo la mejora de la comprensión-escritura del documento, pero además aportaron claridad a la autora del proyecto para no crear confusiones o errores al momento de llevar a cabo el trabajo de campo y de gabinete.

Ahora bien, lo primero fue determinar el corte de investigación por el que se optaría. Se eligió el cualitativo después de considerar que era necesario el trabajo de campo acompañado del de gabinete. Por la naturaleza de las categorías de análisis, el trabajo de campo no habría sido suficiente y se resolvió añadir el trabajo de gabinete.

El de campo fue dirigido a docentes y autoridades educativas, mientras que el de gabinete atendió la necesidad de realizar un análisis documental. La combinación de estos dos trabajos trajo consigo un panorama más completo de estudio puesto que la *política curricular* en sus tres tipos lo requería.

Bajo la determinación de estos dos tipos de trabajo (de gabinete y de campo), acotar la muestra fue una tarea más sencilla. Posteriormente vino la valoración sobre la forma en que los resultados se presentarían, situación por la que se evaluó la utilización de un software para procesar los datos obtenidos.

Se eligió el software *MAXQDA* por las características del programa, mismas que se explican en el apartado correspondiente, por lo que fue necesario realizar varias

pruebas una vez que se obtuvieron los datos del trabajo de campo. Es necesario mencionar que en el trabajo de campo se decidió utilizar como instrumento la entrevista puesto que era fundamental recopilar las experiencias y saberes de la muestra.

Para el caso del trabajo de gabinete, el procesamiento de datos ha sido distinto debido a que se realizó un análisis curricular a partir de los planteamientos de Geroge J. Posner. Por sí mismo, el análisis curricular permite, al tiempo de realizarlo, la virtud de recoger los datos de manera sistemática. Para el trabajo de gabinete se utilizaron documentos, pues así lo propone Posner. Sin embargo, él mismo advierte que el análisis curricular no está completo sin la vivencia.

Por este motivo, el trabajo de gabinete y el de campo se complementan entre sí. El próximo paso fue generar un estudio de las características de la muestra como sus perfiles, sus contextos y el de sus lugares de trabajo. Con todos los elementos que ya se han comentado, el último paso fue el de generar una sistematización de las categorías de análisis respecto al diseño de la investigación, a través de cuadros que cruzan las partes mencionadas.

El resultado de estos esfuerzos es el capítulo que se presenta. A continuación, se muestra, apartado por apartado, el producto de todo un plan configurado por diversos elementos metodológicos para esta investigación.

3.1.1 Investigación de corte cualitativo

Quienes investigan en ciencias sociales, suelen utilizar en mayor medida estrategias cualitativas en tanto la mayoría de éstas se desprenden de campos como la sociología, la psicología y la antropología (Zapata, 2005, p. 144). El anterior planteamiento se basa en que existe una serie de características comunes en este tipo de investigación, mismas que se recuperan de la siguiente forma (Zapata 2005, pp.144-145):

- a) Generalmente son procesos que necesitan de la observación cercana para comenzar a detallarse en los hechos concretos, además de que se sitúan en

lo local o específico para entonces encontrar patrones dentro de dichos procesos.

- b) La vida cotidiana de los sujetos juega un papel determinante para el esquema de análisis de determinado problema planteado por el investigador.
- c) La comprensión se sitúa en los significados y contextos donde hay interacción social de relevancia para el investigador; un asunto que va más allá de la descripción de un proceso y que llega a la comprensión de significados sobre determinados procesos que incluyen acciones y actitudes.

Para el diseño del marco metodológico se contemplaron, tentativamente, diversos instrumentos que acompañarían al proyecto de investigación. Sin duda, la evolución del proyecto ha permitido considerar necesarios al menos dos instrumentos de investigación, mismos que son consistentes con el tipo de categorías que se estudian en este documento: la entrevista y el análisis curricular.

Ahora bien, en esta investigación se ha determinado un enfoque cualitativo para el tratamiento de los datos obtenidos durante el trabajo de campo y de revisión documental (o de gabinete).

Ambos instrumentos corresponden a una sistematización de conceptos obtenidos del marco teórico-conceptual, que en este documento llamaremos *categorías de análisis*. Las categorías de análisis se recuperan de la siguiente manera:

Categoría 1: Poder político en las PE

Categoría 2: El curriculum de inglés como símbolo de acción política

Categoría 3: Las relaciones de poder en el contexto de la ENFAI

A partir de las anteriores categorías de análisis se decidió construir un esquema o tabla que rindiera cuenta del vínculo que guardan éstas con el diseño instrumental y metodológico para el trabajo de campo y de gabinete. En los apartados correspondientes se explican tales cuestiones. En los próximos párrafos se detallan los dos instrumentos elegidos.

3.1.2 Instrumentos de investigación

Anteriormente se explicaba que los instrumentos de investigación elegidos fueron dos: uno para el trabajo de campo y otro para el de gabinete. En el diseño de investigación, el trabajo de campo requería de un acercamiento a las experiencias y saberes que solamente quienes viven día a día en los recintos escolares, podían ofrecer. En el caso del trabajo de gabinete, lo esencial era el análisis de lo escrito o documentado.

La *política curricular* en sus tres tipos contiene precisamente parte de la experiencia y de lo documental, es decir, no se puede comprender a la *política curricular* únicamente desde los saberes de un docente o exclusivamente desde los planes y programas de estudio. La *política curricular* es la unión de las vivencias educativas y los documentos y disposiciones con las que trabaja.

Por tanto, se pensó en elegir dos instrumentos que se complementaran uno a otro: el análisis curricular con base en Posner y la entrevista semiestructurada. Es así como en las siguientes líneas se especifican las definiciones de ambos instrumentos, los antecedentes de cada uno y las formas en que se ajustan a las categorías de análisis de esta investigación.

3.1.2.1 Análisis curricular propuesto por George J. Posner

Existen valiosas razones por las que un análisis curricular se puede convertir en una herramienta privilegiada para cualquier escuela que esté interesada en analizar los cambios curriculares que afrontan, sean o no, a partir de alguna reforma curricular.

La anterior premisa se respalda en los planteamientos de Posner (2005, p. 24) en su texto "Análisis del currículo", mismo en el que señala al menos tres razones por las cuáles llevarlo a cabo es benéfico:

- Necesaria en la elección y adaptación del currículo, por parte de los profesores y administradores: esto es, en tanto no se trate únicamente de analizar asignatura por asignatura, sino de poder hacer una evaluación para determinar el alcance de las suposiciones que se plasman en el currículo como válido para una clase, escuela o localidad en particular

- Puesto que las suposiciones plasmadas en el currículo como válido para un contexto educativo específico están dadas, se trata, a fin de cuentas, de nociones tácitas sobre propósitos de la educación, de los actores que dirigen, del modo en que los alumnos aprenden, de los docentes, de las mejores maneras para enseñar una asignatura o incluso de cómo se tiene que organizar la comunidad.

Entonces, se trata de llevar a cabo una comprensión clara de esas *nociones*, en un sentido reflexivo, en el que se puede *leer entre líneas* o buscar bajo la superficie de los documentos a analizar. Posner (2005, p. 24) señala que “[...] el análisis curricular es un trabajo más detectivesco que administrativo, más un análisis literario que un inventario”.

- Al aprender a hacer el análisis completo y minucioso, se encontrará que se ha adquirido un sentido formal del análisis, en otras palabras, que se ha apropiado de las habilidades necesarias para emprender más tarde cualquier análisis curricular, incluso informal, pero en el menor tiempo posible.

Como señala Posner en las anteriores razones para emprender un análisis del currículo, la validez de un curriculum se relaciona, sin duda, al contexto de cada escuela. Es un dato que no se puede perder de vista y un referente básico para el cuestionamiento de cada componente de un curriculum en específico.

Posteriormente, indica que la comprensión de esas nociones que proyecta el curriculum, es el método para encontrar lo plausible y lo que no. Un análisis de este tipo posibilita una lectura de documentos con sentido, y con *ojo clínico* para poder *leer lo que no está escrito*.

Es por ello que desarrollar un análisis completo y minucioso es una tarea delicada, que requiere tiempo las primeras veces que se hace y que asegura a futuro el desarrollo de habilidades para el análisis que, siendo formales o informales, se logren cada vez en menor tiempo.

La presente investigación ameritaba un análisis curricular que se comenzó a elaborar antes de la aplicación de entrevistas, pues dicho análisis situó las primeras

preguntas de la guía de entrevista inicial para pilotaje. El análisis curricular se continuó desarrollando a la par de la aplicación de entrevistas en campo, lo cual benefició a la autora de este proyecto, en el dominio de las categorías de análisis y conceptos clave.

Gracias al análisis curricular, se pudo esclarecer aún más la división entre los tres tipos de *política curricular* (formal, implícita y discreta) y, a la vez, las correspondencias con las categorías de análisis propuestas en el Capítulo 1.

Es importante señalar que, como bien aclara Posner (2005, p. 18), las decisiones curriculares no tendrían que ser completamente técnicas porque es inevitable que se relacionen con la vida de las personas. Por ello, un análisis curricular no se puede limitar a indagar simplemente cómo hacer algo.

Resulta necesario comprender que para que algo del curriculum se considere como deseable, justo o legítimo, las implicaciones históricas, sociales, políticas, culturales y hasta económicas son necesarias de ser indagadas (Posner, 2005, p. 18). De lo contrario, sentaríamos el enfoque “tecnocrático” en este análisis, y el propósito de esta investigación no es tal cuestión.

Una vez concluida la etapa de aplicación de instrumentos para el estudio de campo y análisis documental, es necesario agregar que, en la *política curricular*, de acuerdo con sus tres tipos, no sólo resulta útil poder estudiarla a partir de un análisis curricular.

La comprensión de las tres dimensiones de *política curricular* lleva al entendido de que es necesario el diseño de instrumentos que, por un lado, contemplen el análisis de la práctica y lo vivido de los actores de la educación, y por otro, que se complemente adecuadamente con el análisis documental que enmarca al cambio curricular que se analiza.

Es necesario señalar que Posner (2005) propone en su texto “Análisis del currículum”, al menos 11 capítulos de aspectos a analizar en el sentido estricto del currículum, incluyendo al final de cada capítulo una serie de preguntas detonadoras que los

interesados pueden retomar para sus propios estudios. En el caso de la investigación presente, se eligieron las preguntas que más se vinculaban al proceso de reflexión de la ENFAI.

Sin embargo, en el análisis curricular obtenido, no existen preguntas y respuestas, puesto que, a recomendación de Posner (2005), las preguntas sólo buscan guiar los bloques o categorías de análisis del currículum, para desarrollar después reflexiones al respecto.

En posteriores capítulos se podrá observar la forma en que se realizó el análisis curricular, dejando claro que los bloques o categorías de análisis del currículo corresponden a dos cuestiones: al guion de capitulado propuesto por Posner (2005) y al tratamiento específico de lo anterior al caso concreto de la ENFAI.

Con esto se logró obtener un análisis curricular con fundamento en Posner (2005) pero ajustado a las condiciones particulares de la ENFAI. En el próximo apartado se explica el segundo instrumento elegido para el diseño de investigación: las entrevistas a los agentes educativos.

3.1.2.2 Entrevista a los agentes educativos

La entrevista es una técnica que se vale de una conversación con una o varias personas, con roles definidos, siendo uno de ellos el entrevistador y el otro u otros los entrevistados. Una de las ventajas de la entrevista es que ésta hace posible la obtención de información a manera de preguntas y respuestas concretas o espontáneas, señala Zapata (2005, p. 150):

“La entrevista cubre un espectro que puede ir de la plática totalmente libre a la interrogación estructurada y codificada. El entrevistador siempre debe contar con un esquema o guía de cuestiones que orienten la formulación de las preguntas para que sea más productiva. Por esta razón, se les puede clasificar en entrevista estructurada o formal y entrevista no estructurada o informal.”

En el caso de esta investigación, se optó por la entrevista *semiestructurada*, ya que le da mayor grado de libertad no sólo al entrevistado, sino también al entrevistador.

Se utilizan preguntas abiertas con posibilidad de que las respuestas se expandan más de lo que se esperaba, como bien lo define Zapata (2005, p. 151):

“[...] el encuestador, de acuerdo con el desarrollo de la conversación, va modificando y orientando la charla según sus intereses; por otro lado, dentro del encuadre que brinda el encuestador, la o las personas que contestan lo hacen en sus propios términos y lo más exhaustivamente posible.”

Esta modalidad, le ofrecerá a la investigación una obtención de datos sin un encuadre rígido, logrando que el discurso sea más profundo y propio de quienes resulten ser entrevistados.

De esta manera, se configuró un primer guion de entrevista, a partir de las categorías de análisis del Capítulo 1. La intención del entrevistador fue la de generar un guion temático con el que los entrevistados se sintieran cómodos para contestar, matizar respuestas o incluso cambiar el rumbo del guion inicial de preguntas.

Además, es en la entrevista semiestructurada donde se puede explorar otra u otras categorías que surgen de la entrevista; configurando así una amplia gama de respuestas que sirvan al investigador de información y datos suficientes para poder estudiar posteriormente.

Dicho lo anterior, se utilizó el primer guion de entrevista elaborado para hacer una prueba piloto con una docente de inglés de una escuela primaria de tiempo completo (Ver Anexo 1). Del pilotaje se pudo concluir lo siguiente:

- La entrevistada demostró poder contestar a todas las preguntas de manera natural y espontánea
- Al menos 7 preguntas del guion fueron ambiguas o redundantes, derivando en el titubeo o confusión de la entrevistada al contestar
- El tiempo ocupado para la entrevista fue de apenas 40 minutos
- Los bloques de preguntas fueron adecuados, sin embargo, se revisaron para modificar algunas imprecisiones

- Algunos bloques tomaron más tiempo para poder ser contestados por la entrevistada
- La entrevistada demostró interés en el tema al concluir la entrevista, pues no conocía la ENFAI

Es así como se reconstruyó un segundo guion de entrevista base para poder realizar, a partir de éste, 3 guiones más; uno para cada perfil de docente o autoridad educativa. Estos guiones de entrevista corresponden a la siguiente clasificación:

- Guion de entrevista A → dirigida a docente de español (ver Anexo 2)
- Guion de entrevista B → dirigida a docente de inglés (ver Anexo 3)
- Guion de entrevista C → dirigida a autoridad educativa del plantel (ver Anexo 4)

Con estos guiones, se logró tener un parámetro de preguntas para los entrevistados que, a criterio de ellos, podía cambiar y tomar distintos causes de acuerdo con lo que valoraran como experiencia o conocimiento valioso de decir durante la entrevista.

Una vez aplicadas las entrevistas, se constató que los entrevistados utilizaron a su favor el margen del formato de la entrevista, debido a las respuestas y comentarios adicionales que decidieron dar. Después de haber explicado los dos instrumentos de investigación, en el próximo apartado se aborda el tratamiento que se pensó para el análisis de resultados.

3.1.3 Análisis de los resultados de investigación

Una vez aplicados los instrumentos, tanto las entrevistas como el análisis curricular, se recogieron los datos. En el caso del análisis curricular, la estructura de la guía de preguntas que presenta Posner (2005) es clara en señalar la importancia de las respuestas obtenidas del análisis documental, pero que se construyen con mayor solidez al momento de sustraer las preguntas y dejar las respuestas.

Como resultado, las respuestas se agruparon en categorías del curriculum y se integraron a una descripción llamada Análisis Curricular, misma que se encuentra plasmada en el apartado correspondiente y sintetiza los puntos más relevantes a reflexionar de acuerdo con la investigación presente; es en sí la recuperación de elementos que Posner ofrece en la *guía* que construye para *acompañar* a todo agente interesado en el estudio de la cuestión curricular de un contexto educativo específico.

El análisis curricular es relevante por sí sólo y ha sido integrado al Capítulo 4 (de resultados) después de una selección de datos e información necesarios de presentar en correspondencia con el trabajo de campo y categorías de análisis.

En cambio, después de la aplicación de las entrevistas, se procedió a las transcripciones y cada una se encuentra en el apartado de Anexos. Las transcripciones albergan la parte medular de los hallazgos del trabajo de campo, sin embargo, también contienen elementos no relevantes; he ahí el motivo de que hayan sido ubicadas en los Anexos. Por consiguiente, en el Capítulo 4, donde se presentan los resultados, se han recuperado fragmentos de ideas de los entrevistados.

La recuperación de ideas constituye tan solo una parte del análisis de los resultados del trabajo de campo, por lo que fue necesario recurrir a la utilización de un software que acompañara el trayecto de estos resultados. Por las características del programa, se decidió que el análisis cualitativo de las entrevistas *semiestructuradas* fuera por medio de la utilización del software MAXQDA®.

En el siguiente apartado se explica con mayor detalle las características del software, así como parte de sus antecedentes y funcionamiento.

3.1.3.1 Software MAXQDA para el análisis cualitativo

El software MAXQDA® utilizado para esta investigación, fue descargado desde su sitio oficial en internet. En dicho sitio se encuentran disponibles versiones gratuitas de descarga y licencias a la venta por diversos periodos de tiempo y para diversos

usos, ya sea para empresas, universidades, estudiantes o para cualquier persona interesada.

En el sitio oficial de descarga, existe un apartado referido a las características del programa MAXQDA® (2020). Del sitio se recupera lo siguiente:

- Es un software para analizar datos cualitativos como textos, entrevistas, transcripciones, audio, video, etc.
- Cuenta con soporte para archivos de texto, audio, video, imagen, PDFs y tablas
- También cuenta con herramientas para transcribir y analizar entrevistas, discursos y grupos focales
- Es fácil de usar gracias a su interfaz intuitiva y traducida al español
- Es un programa desarrollado por investigadores y para investigadores
- Facilita la organización de archivos en grupos, la creación de vínculos entre diferentes citas y el intercambio de datos con otros miembros de un equipo de investigación
- Es posible destacar información referente a una investigación gracias al uso de códigos, colores, símbolos o emoticones
- La localización de los segmentos codificados es eficiente por medio de herramientas de búsqueda que permiten poner a prueba y desarrollar nuevas teorías
- Permite integrar métodos y datos cualitativos, sin embargo, existe una versión con la que es posible analizar contenido cuantitativo, por lo que es un programa especialista en métodos mixtos
- Es posible crear mapas conceptuales a través de una herramienta integrada llamada MAXMapas

Las características del software MAXQDA® permitieron un estudio apropiado de las entrevistas. En el Capítulo 4 se mostrarán los resultados de las entrevistas de manera sistematizada gracias al uso de esta herramienta de análisis. Por ahora se

presenta el apartado que describe a la muestra que ha sido parte fundamental del análisis en cuestión.

3.2 Características de la muestra representativa

En este caso, la población a la que se ha dirigido la investigación es no sólo a docentes de la materia de inglés, sino a docentes de otras materias y directores. El motivo principal es puesto que la materia no es equitativamente incluida en el curriculum de un sinnúmero de escuelas públicas en el país. En otras palabras, la materia se imparte en escuelas de tiempo completo, pero en el país no todas las escuelas son de este tipo.

Las escuelas de tiempo completo se instalaron en México como un programa en la administración del expresidente Peña Nieto. Aunque muchos han sido los elogios a los avances que el Programa Escuelas de Tiempo Completo ha logrado en el incremento de puntajes de la prueba ENLACE (Cabrera, 2018), existen situaciones contrarias para otros sectores, como lo es para los docentes.

En un trabajo de Abel Pérez, Rosalba Ferrer y Enrique García (2015) se dice que el *malestar docente* incrementa para quienes son docentes de escuelas de tiempo completo, a diferencia de docentes que no pertenecen al programa. Las razones son la intensidad del ritmo de trabajo por el horario extendido en que deben estar frente a grupo.

En definitiva, las escuelas de tiempo completo y las de jornada regular tienen profundas diferencias que no sólo se reflejan en la cantidad de horas y actividades que realizan docentes, alumnos y administrativos. Las diferencias son tan marcadas que incluso las cargas curriculares son distintas, prueba de ello, en este caso, es que la materia de inglés no se imparte en escuelas de jornada regular

La situación se vuelve aún más complicada si se remite a zonas rurales o comunidades indígenas a donde aún no llega siquiera la infraestructura de un recinto escolar; las jornadas regulares o extendidas son simplemente irrelevantes.

Con este pormenor, la perspectiva de muestra tuvo que ser repensada para incluir la voz de quienes no tenían en su curriculum escolar la materia de inglés y que tenían una opinión al respecto.

No haberlos contemplado, habría elitizado la investigación y excluido a quienes por primera vez iban a tener en sus escuelas la enseñanza de una lengua distinta al castellano.

Es así que fue necesario ampliar la muestra hacia docentes de escuelas públicas en las que la materia de inglés no estaba incluida en su curriculum, y que tenían algo que decir al respecto. Se consideró tomar en cuenta la voz de una directora de escuela pública de jornada regular, quien deseó participar en esta investigación pues explicó que tenía mucho que decir al respecto. Después de todo, la Estrategia del entonces secretario de educación pública en México, Aurelio Nuño, fue pensada y lanzada a nivel nacional y no de manera local o regional.

Las vivencias y saberes de los entrevistados son sumamente importantes para esta investigación, pues le han dado sentido y rumbo a los objetivos que la autora de este documento se propuso al inicio.

De antemano, se extiende un enorme agradecimiento a quienes decidieron participar como entrevistados, y un reconocimiento especial por formar parte de los miles y miles de docentes y directivos que trabajan en pro de nuestro Sistema Educativo Nacional. Ahora es momento de comenzar con las caracterizaciones de los entrevistados.

3.2.1 Perfiles genéricos

Los entrevistados son personas que miran a diario los fenómenos educativos más complejos de la educación en México, mismos que se convierten en sus retos. De los relatos contados fuera del momento de las entrevistas, se encuentran algunos sinsabores ante el desprestigio que sienten y que han vivido a raíz de las consecuencias laborales de la Reforma Educativa *peñista*, como ellos le llaman.

Sin embargo, persiste un ánimo por continuar en el sendero de la educación, una vocación intacta y actitud de servicio; valores, ideas y emociones que sólo quienes viven sus días frente a grupos, alumnos, padres de familia y comunidad educativa, pueden comprender.

En el siguiente cuadro se pueden observar algunas características destacables de sus perfiles y trayectorias laborales, que juegan un papel importante al momento de intervenir en el acto educativo, pues no se trata de simples vaciadores de información, sino de personas que sirven a la educación sin dejar de lado lo que los constituye (Véase Cuadro No. 1):

Cuadro No. 1: Perfiles generales de los entrevistados

Perfiles generales de los entrevistados				
Entrevistados	Función dentro de su escuela	Asignatura que imparte	Nivel educativo	Grados a su cargo
A	Docente	Lengua materna y literatura, matemáticas, conocimiento del medio	Primaria	1°
B	Docente	Lengua extranjera: Inglés	Primaria	1° a 6°
C	Docente	Lengua extranjera: Inglés	Secundaria	1° a 3°
D	Docente	Lengua extranjera: Inglés	Secundaria	1° a 3°
E	Directora	No aplica	Primaria	1° a 6°

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas aplicadas

En el anterior cuadro se muestra la función que desempeña cada entrevistado en el recinto escolar, las asignaturas que imparte, el nivel educativo en que trabaja y los grados a su cargo. A simple vista podemos apreciar que la *Entrevistada B* es una docente que tiene a su cargo los 6 grados de primaria, sin contar la cantidad de grupos que tiene por cada grado.

Por otra parte, la *Entrevistada E* es una directora que asume la responsabilidad de coordinar y guiar a 6 grados de primaria con sus respectivos docentes, equipo administrativo, padres de familia e incluso personal de cocina, limpieza y administración. Las funciones de estas dos entrevistadas no pueden compararse, dado que fungen roles diferentes en sus escuelas, pero destacan por la carga de personas que atienden a diario.

Ahora bien, cada entrevistado tiene un perfil distinto que lo hace único en su quehacer y forma de llevar la docencia o dirección. Ello tiene que ver con detalles de su formación académica, su edad, de experiencias de vida, etc. En el siguiente apartado se intentará *dibujar* aún más la *imagen* de los sujetos de entrevista.

3.2.2 Formaciones académicas

La formación académica de cada entrevistado es determinante para entender sus posicionamientos ante las reformas educativas que se piensan y escriben desde las esferas más altas del poder de un gobierno. Es en todo caso en ellos en quien recae la evaluación superficial de la efectividad de estas, pues son los *brazos ejecutores* de cada *política educativa* que se les presenta.

Lo que muchas veces se pierde de vista es que no por ser los responsables de coadyuvar a la materialización de las políticas educativas, implica necesariamente que una implementación fallida se deba a ellos. Sus experiencias son también determinantes en la evaluación de políticas públicas, pues al menos en esta aplicación de entrevistas, se ha notado cierta inconformidad con las reformas educativas por no considerar los contextos particulares de cada escuela y sus necesidades específicas.

Ahora bien, se ha configurado un cuadro que devela la formación académica de los entrevistados y algunos datos personales que decidieron compartir con la entrevistadora para ser tomados en cuenta al momento del análisis de las respuestas (Véase Cuadro No. 2):

Cuadro No. 2: Datos personales y de formación académica de los entrevistados

Características de los entrevistados			
Entrevistado	Edad	Formación académica	Años de servicio
A	33 años	- Licenciatura en Pedagogía, UPN Ajusco	3 años
B	Dato omitido	- Licenciatura en Psicología, Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala - <i>Teacher's Training Course</i> (TTC)	9 años
C	Dato omitido	- Preparación para sobrecargo - Cursos de dominio de la lengua inglesa, Harmon Hall - <i>Teacher's Training Course</i> (TTC)	30 años
D	38 años	- Licenciatura en educación secundaria con énfasis en la enseñanza del idioma inglés, Escuela Normal Superior de México (ENSM) - Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	14 años
E	Dato omitido	- Licenciatura en Educación Primaria, ENMS	Más de 10 años

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas aplicadas

Como se puede observar en el anterior cuadro, algunos entrevistados decidieron omitir su edad. También se puede apreciar que, de los tres docentes de inglés, solamente uno tiene formación académica en una licenciatura que corresponde al nivel educativo que imparte y a la materia, siendo este el *Entrevistado D*.

Las entrevistadas *B* y *C* son docentes que en su formación académica obtuvieron un diploma llamado *Teacher's Training Course*. Dicho diploma tiene por objetivo, acreditar el dominio de la metodología para la enseñanza del inglés y sirve para que una persona pueda obtener empleo como docente de inglés.

En el caso de la escuela pública, el diploma antes mencionado es tan sólo un requisito más que el docente debe cumplir para el puesto. Cabe resaltar que no se

puede comenzar un curso para obtener este diploma, sin antes haber demostrado a la Institución que certifica, el dominio del idioma a través de una certificación internacional.

Sin embargo, la *Entrevistada B* cuenta con una licenciatura en Psicología, que respalda, de alguna manera, cierto conocimiento sobre el desarrollo humano. La *Entrevistada C* es quien se encuentra en desventaja respecto al resto de los entrevistados, dado que no cuenta con alguna formación en licenciatura enfocada a la educación.

En tanto a los años de servicio, se puede observar que la *Entrevistada A*, la docente titular de primaria regular es quien tiene menos tiempo trabajando en una escuela pública de la SEP. Mientras tanto, la *Entrevistada C*, la docente de inglés de secundaria técnica, es quien más años de servicio tiene y se encuentra ya ajustando sus trámites de jubilación.

A continuación, se definen, de manera somera, los contextos escolares de los entrevistados, a partir de lo observado y de los comentarios que realizaron ellos mismos al momento de recibir a la entrevistadora.

3.2.3 Contextos escolares donde laboran

Los contextos escolares de donde provienen los entrevistados, se difuminan a lo largo y ancho de la CDMX y Ecatepec, Estado de México. A través del siguiente recuadro, se podrán apreciar los lugares en donde se encuentran las escuelas en las que laboran los entrevistados (Véase Cuadro No. 3):

Cuadro No. 3: Ubicaciones de las escuelas a las que pertenecen los entrevistados

Escuelas y su ubicación			
Entrevistado	Nivel educativo	Tipo de escuela	Ubicación
A	Primaria	Regular	Ecatepec, Estado de México
B	Primaria	Tiempo completo	Alcaldía Tlalpan, CDMX

C	Secundaria	Técnica	Ecatepec, Estado de México
D	Secundaria	Diurna	Alcaldía Álvaro Obregón, CDMX
E	Primaria	Regular	Alcaldía Xochimilco, CDMX

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas aplicadas

Dado que los entrevistados solicitaron omitir los nombres de las escuelas donde trabajan, se ofrece el anterior cuadro con las ubicaciones aproximadas de los lugares en que se encuentran en la CDMX y Estado de México.

A partir de lo anterior, se comienza a clarificar tanto los tipos de escuela a los que su quehacer como docente o como director responden, y además una contextualización de los lugares tan distintos a los que acuden a diario para cumplir con la labor educativa que asumieron. Al menos, la docente de inglés de secundaria técnica y la docente *titular* de primer grado de primaria regular, son quienes a diario acuden a las escuelas en Ecatepec, además de que viven en esa misma entidad.

Por otro lado, la docente de inglés de primaria de tiempo completo, el docente de inglés de secundaria diurna y la directora de la primaria regular; trabajan en escuelas de la CDMX y viven allí mismo también.

En general, las entrevistadas *A* y *B*, señalan que los contextos en los que se encuentran los planteles educativos en que laboran, son asediados por un clima de inseguridad y violencia. Además, la Entrevistada *A* compartió con la entrevistadora las deplorables condiciones en que se encuentra la primaria regular en la que trabaja: una escuela sin sanitarios, muchas veces sin agua, con techos improvisados y con carencias enormes de equipamiento de aula.

Ella menciona que cuando mira a sus alumnos en tales condiciones, lo único que puede decirles en esos momentos es “aguanten, chicos, ya van a traer el agua”, como para calmarlos y hacer que resistan un poco más a que lleguen los apoyos a la escuela.

En el caso de la *Entrevistada B*, resultó interesante poder observar las condiciones de la escuela primaria de tiempo completo. De inicio, el espacio es amplio: una cancha de deportes suficientemente larga y techada, salones a los costados de la cancha, un comedor impecable donde los estudiantes toman sus alimentos, forros plásticos y de colores vistosos en las mesas de trabajo de los alumnos, e incluso una oficina de Dirección suficientemente equipada para trabajo de oficina.

La impresión de la entrevistadora fue que la escuela de tiempo completo parecía una escuela privada dadas las instalaciones y equipamiento de las aulas. La sorpresa fue que, al momento de la entrevista, la docente me explicó que tal vez estaba muy bien equipada para los alumnos y dirección, pero que muchas veces tenía que dar clase “con la bolsa de mano al hombro”, pues no existía un espacio donde ella pudiera colocar sus pertenencias y herramientas de trabajo.

Otra cuestión relevante es que la docente manifestó estar inconforme con tener que desplazarse por toda la escuela para darle clases de inglés a los 18 grupos que atendía de primero a sexto grado. Agregó que, con tanto espacio, no le parecía exagerado pensar en que a ella le pudieran dar un aula a donde los alumnos pudieran desplazarse para tomar su clase de inglés.

En el caso de la *Entrevistada E*, no hubo comentario alguno sobre el contexto escolar en que desarrolla su labor como directora. La escuela se encuentra en un pueblo originario de la Alcaldía Xochimilco y se considera como un sitio donde la vida es “menos apresurada”, según sus palabras, y goza de vivir las costumbres rurales sin mayor problema.

Las instalaciones del recinto escolar son modestas pero amplias, y cuentan ya con una cancha que funge como patio de ceremonias y está techada. A sus alrededores existen negocios locales de los mismos habitantes del pueblo y se encuentra a 5 minutos del Reclusorio Sur varonil, y a 15 minutos de la carretera libre a Cuernavaca.

En el caso del *Entrevistado D*, la secundaria diurna en que labora se encuentra en una zona de camino empedrado y que a sus alrededores se encuentran casas

particulares y una extensa zona residencial. El ambiente es seguro, no se alcanza a percibir el bullicio de los coches y de frente colinda con una iglesia. A seis cuadras se encuentra el distribuidor vial “Anillo Periférico” y a 5 minutos la estación “Barranca del muerto” del transporte colectivo *metro*.

A continuación, se presenta un análisis esquemático de los bloques de entrevista aplicados a los diferentes docentes y directora, con el fin de presentar los fragmentos más destacables de las entrevistas, así como su vínculo con las categorías de análisis propuestas en el marco teórico y con los tipos de *política curricular* a los que hacen referencia.

3.3 Sistematización de los tipos de *política curricular* en el contexto de la ENFAI

Durante la etapa de diseño de instrumentos de investigación para este proyecto, se consideró como eje medular la vinculación entre tipos de *política curricular* (formal, implícita y discreta) y las categorías de análisis propuestas en el Capítulo 1. Se logró así una esquematización, como la antesala de la elección de instrumentos de investigación, que se refleja en el siguiente cuadro (Véase Cuadro No. 4):

Cuadro No. 4: Correlación entre tipos de *política curricular* y categorías de análisis

Correlación		Análisis	
Tipo de <i>política curricular</i>	Categoría de análisis	Instrumento por utilizar	Personas o documentos implicados en el análisis
Formal	Categoría 1: El poder político en las Reforma Educativa	Análisis curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforma Educativa 2013 en el DOF 2. Reforma Educativa 2013; documento normativo del INEE 3. Modelo educativo para la educación obligatoria 4. Propuesta Curricular 2016 5. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación-Lengua extranjera, Inglés. Educación Básica
Implícita	Categoría 2: Relaciones de poder en la ENFAI	Análisis curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción en la página web oficial de la SEP sobre la ENFAI titulado <i>Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años</i> 2. Documento “Estrategia Nacional de Inglés” 3. Evaluación de diseño e implementación del Programa Nacional de Inglés, realizado por el COLMEX

Discreta	Categoría 3: Los individuos relevo de la escuela pública	Entrevistas	1. Docentes que imparten la materia de inglés 2. Coordinador de inglés o en su defecto, director(a) del plantel
----------	--	-------------	--

Fuente: elaboración propia a partir de García y cols. (2013, pp. 224-226)

En el cuadro anterior se puede ver la correlación entre el tipo de *política curricular* y la categoría de análisis planteada en el desarrollo del marco teórico. De esta forma, se podrá explicar cada correlación al momento de analizar los datos que arrojen los instrumentos aplicados, que en este caso son dos: el análisis curricular y las entrevistas.

De alguna forma, las políticas curriculares formal e implícita se pueden corroborar con la *política curricular* discreta, puesto que es en esta última en la que la práctica y experiencia del docente, salen a flote dentro de este análisis curricular orientado a lo documental. Más adelante, se explican las formas en que se lleva a cabo un análisis curricular y la necesidad de que se incluya en el mismo, el aspecto práctico y de recuperación de experiencias y vivencias de los actores de la escuela.

A continuación, se describen los tipos de *política curricular* a estudiar, la forma en que se pueden describir e identificar, los instrumentos o procedimientos que se utilizarán para su análisis y finalmente los *individuos* o documentos y procesos que conforman el quién o qué de este marco metodológico (Véase cuadro No.5):

Cuadro No. 5: Tipos de *política curricular* en el contexto de la ENFAI

Tipo de <i>política curricular</i>	Forma en que se identifica	Identificación en el contexto de la ENFAI	Instrumento por utilizar para su análisis	Personas o documentos a considerar para la investigación
Formal	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Guías oficiales y obligatorias ▶ Están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar ▶ Sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber ▶ Se plasman en las reformas curriculares y sus programas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reforma Educativa, en el DOF y el documento normativo del INEE ▶ Modelo Educativo para la educación obligatoria ▶ Propuesta Curricular 2016 ▶ Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación- Lengua extranjera, Inglés. Educación Básica 		<p>▶ Documentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforma Educativa 2013 en el DOF 2. Reforma Educativa 2013; documento normativo del INEE 3. Modelo educativo para la educación obligatoria 4. Propuesta Curricular 2016 5. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación-

			► Análisis de congruencia curricular	Lengua extranjera, Inglés. Educación Básica
Implícita	<ul style="list-style-type: none"> ► Las políticas que emanan de la administración y del gobierno -Influyen en la práctica del currículo ► Conciernen a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que pueden acompañar al <i>currículo formal</i> ► No necesariamente llevan la etiqueta de obligatorios ► Se pueden observar, por ejemplo, en programas de apoyo como educación inclusiva o los programas nacionales de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ► La Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés. ► Programa Nacional de Inglés (PRONI) 		<ul style="list-style-type: none"> ► Documentos: 1. Descripción en la página web oficial de la SEP sobre la ENFAI titulado <i>Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años</i> 2. Documento “Estrategia Nacional de Inglés” 3. Evaluación de diseño e implementación del Programa Nacional de Inglés, realizado por el COLMEX
Discreta	<ul style="list-style-type: none"> ► La experiencia y el conocimiento práctico empleado por los docentes, escuelas, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales 	<ul style="list-style-type: none"> ► Las experiencias que se recuperen de las entrevistas a llevar a cabo a docentes de la materia de inglés, al Director o Directora del plantel, incluso a padres de familia y alumnos. 	► Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ► Docentes que imparten la materia de inglés ► Coordinador de inglés o en su defecto, Director(a) del plantel

Fuente: elaboración propia a partir de Garcí y cols. (2013, pp. 224-226)

En el anterior cuadro se puede apreciar con mayor detalle lo que cada tipo de *política curricular* representa y la forma en que toma cuerpo en esta investigación. Además, se recuperan los conceptos de *política curricular* a partir de García (2013, pp. 224-226), mismos que se logran traducir al contexto de la ENFAI y se explicitan en las columnas de “Identificación en el contexto de la ENFAI”, “Instrumentos a utilizar” y “Personas o documentos a considerar para la investigación”.

De esta forma es posible observar que las políticas curriculares formales e implícitas en el contexto de la ENFAI, pueden estudiarse con un análisis curricular como instrumento de investigación, siendo los documentos oficiales e institucionales la fuente básica de información y datos.

Estos documentos oficiales son, por ejemplo; la Reforma Educativa 2013, el *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, la *Propuesta Curricular 2016*, el *Plan y Programa de Estudio de Lengua Extranjera-Inglés en Educación Básica*, la descripción en la página web oficial de la SEP sobre el lanzamiento de la ENFAI, la “Estrategia Nacional de Inglés” y por último, la evaluación de diseño e implementación del Programa Nacional de Inglés (Proni) por el COLMEX.

Mientras tanto, la *política curricular* discreta aporta el complemento necesario al momento de hacer un estudio general de *política curricular*, pues se le puede ver como la parte práctica y vivencial de las reformas o cambios curriculares.

Para evitar una fragmentación del análisis curricular, o bien, para evitar caer en una simple revisión documental del cambio curricular en la educación de cierto sistema educativo, es necesaria la recuperación de lo vivido a partir de las voces de quienes conforman un centro escolar. Estas vivencias se dirigen hacia el conocimiento práctico que posee cualquier docente, directivo, administrativo, alumno o incluso padre de familia.

Se eligió la entrevista como el instrumento pertinente para explorar esta *política curricular* discreta, tomando en cuenta la experiencia de docentes de español, de inglés y alguna autoridad educativa de los planteles en cuestión. El hecho de considerar incluso a docentes que no imparten la materia tiene una intención definida que se explicará en el próximo capítulo sobre la contextualización.

Al contar con distintos actores que podían ofrecer información relevante y sustancial para esta investigación, se aplicaron entrevistas *semiestructuradas* de la siguiente forma:

- i. A una profesora de español en escuela primaria regular
- ii. A una profesora de inglés en escuela primaria de tiempo completo
- iii. A un profesor de inglés en escuela secundaria
- iv. A una profesora de inglés en escuela secundaria
- v. A una directora de escuela primaria regular

Las entrevistas *semiestructuradas* se configuraron a partir de un primer guion, que correspondía a las categorías de análisis presentadas en el Capítulo 1 y a partir de las primeras reflexiones obtenidas en el desarrollo inicial del análisis curricular.

Es necesario señalar que, una vez configurada la primera entrevista dirigida al docente de inglés, se realizó una prueba piloto de aplicación para encontrar las fallas, errores, redundancias y aspectos a mejorar en tanto a redacción y contenido.

La prueba piloto se aplicó a una docente de inglés de escuela primaria de tiempo completo y se analizaron las respuestas en función de las categorías de análisis para realizar los ajustes necesarios. Se modificaron al menos 7 preguntas para lograr una entrevista más concreta en los cuestionamientos, a fin de obtener las respuestas necesarias para analizar.

Por otra parte, el análisis curricular obtenido ha desembocado en un estudio extenso de los documentos base contemplados para el estudio de la ENFAI. Se logró reforzar cada apartado de este, gracias a las preguntas detonadoras del texto “Análisis curricular” de Posner (2005).

No se trata de una traslación de capítulos y preguntas del texto original al cuerpo del análisis curricular de la ENFAI, más bien, se desarrolló un tratamiento adecuado para el contexto de la materia de inglés, a partir de los documentos oficiales e institucionales del contexto del lanzamiento de la ENFAI.

Es así como se ha logrado, por un lado, un guion de entrevista semiestructurada que, sin mayor modificación de contenido por perfiles, aplica al caso concreto del docente, lo mismo que a un director de escuela.

Por otro lado, el análisis curricular pertinente para el caso del contexto del lanzamiento de la ENFAI, que, en unión con las entrevistas, resultan una herramienta de investigación completa dado que contempla tanto la teoría pedagógica, lo prescrito en *política educativa* y la práctica escolar situada.

A continuación, se presenta el Capítulo 4, en el que se rinde cuenta de la aplicación de los instrumentos de investigación. En el siguiente capítulo no sólo se presentan los primeros hallazgos en los datos obtenidos del trabajo de campo y de gabinete, sino, además, un puntual esbozo de los fragmentos más ilustrativos para comenzar a reflexionar sobre la ENFAI bajo la mirada de la *política curricular* en sus tres tipos.

Capítulo 4: Resultados de la investigación

“Hay más ideas en el planeta de lo que los académicos imaginan y, esas ideas son más activas, fuertes, resistentes y más apasionadas de lo que piensan los políticos”

Michel Foucault

En el capítulo presente, se detalla el contexto del trabajo de campo realizado, así como del análisis documental (o de gabinete) propuesto en el Capítulo 3. Se enuncia la información general para entender y comprender las situaciones particulares de cada personaje entrevistado, no sin antes exponer los aspectos más relevantes del análisis curricular realizado.

Es necesario reiterar que ambos instrumentos de investigación (la entrevista y el análisis curricular) responden adecuadamente a las categorías de análisis y a los tipos de *política curricular* que se estudian en este proyecto; por un lado, la parte documental de la ENFAI, y por otro, la práctica y experiencia de lo vivido en el cambio curricular.

Lo anterior puede ser respaldado por Posner (2005, p. 23) cuando habla sobre la realización de un análisis curricular y los detalles que el interesado en realizarla no debe olvidar:

“[...] se requiere que usted aplique el conocimiento adquirido mientras avanza en el estudio y que indague bajo la superficie del documento curricular para identificar su significado. Si el análisis del currículo fuera sólo un proceso directo de análisis

documental y que sólo requiriera que usted encontrara las afirmaciones que expresan los compromisos explícitos del currículo, el análisis no sería una parte significativa del estudio de un currículo. De hecho, la mayoría de los documentos curriculares no declaran de manera explícita sus compromisos teóricos, e incluso cuando lo hacen, es peligroso tomarlos en su valor nominal.”

Se inicia con la presentación de una parcela del análisis curricular del contexto de la ENFAI, al caso de la materia de inglés en educación obligatoria. Se explicarán los tipos de documentos utilizados para el análisis, así como revisiones y reflexiones *detectivescas*, como lo propone Posner (2005, p. 24), que permitirán situar al lector en el contexto de las lenguas en lo educativo en México.

Posteriormente, se presentan las características de las entrevistas aplicadas: los perfiles de los entrevistados, sus trayectorias laborales, sus formaciones, sus contextos educativos, etc.

De esta forma, culminará el capítulo con una esquematización por bloques y por entrevistados, de las guías de entrevista, que darán a relucir las relaciones que guardan con las categorías de análisis propuestas en el marco teórico y los tipos de *política curricular* que se estudian en esta investigación. También se adhieren los análisis exploratorios y de frecuencia obtenidos a partir del software MAXQDA®.

4.1 Trabajo de gabinete y de campo

Durante el tiempo en que se realizaron ambos, trabajo de gabinete y de campo, fue necesario y enriquecedor observar la forma en que cada uno surgía. El trabajo de gabinete requirió de una profunda lectura del trabajo realizado por Posner, pero, además, de espacios para investigar sobre su trayectoria y su literatura. El trabajo de gabinete requirió de un gran número de horas para revisar la ENFAI desde sus inicios, durante y posterior a su lanzamiento; información que no siempre está a la mano y que se obtiene de manera casi *detectivesca*.

El trabajo de campo va más allá del análisis de lo observado, escuchado o vivido; en un segundo momento siempre será necesario someterlo a un análisis para encontrar lo que se busca. El análisis de ello implica también una inversión de

tiempo y habilidades o destrezas para poder obtener los resultados necesarios para generar, posteriormente, valoraciones o conclusiones de lo que se investigó.

Cada trabajo aplicado para esta investigación consideró una preparación previa, tanto material como cognitiva y de habilidades específicas. Las próximas líneas son el resultado de distintos tipos de análisis a los que fueron sometidos los insumos provenientes del trabajo de gabinete y de campo, comenzando por el análisis curricular de la asignatura de inglés en el contexto de la ENFAI y, posteriormente, el análisis de las entrevistas aplicadas.

4.1.1 Análisis curricular de la asignatura de inglés en el contexto de la ENFAI: aspectos destacables

El presente análisis curricular, se basa en las pautas presentadas por Posner (2005) en su texto “Análisis del currículo”, documento que otorga una prescripción para llevar a cabo un estudio sobre determinado cambio curricular.

Al hablar de *currículum*, se comprenden algunos conceptos comunes que permiten entender lo que ello significa, estos son, según Posner (2011, p. 6):

- Alcance y secuencia
- Programa de estudios
- Esquema de contenido
- Estándares
- Libros de texto
- Ruta de estudio
- Experiencias planeadas

A continuación, se define cada aspecto con el análisis del mismo, no obstante, el documento completo se adjunta en el apartado de Anexos para su consulta a profundidad.

4.1.1.1 Documentos estándar y recursos base para el análisis curricular

Al ser la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés (ENFAI), una política educativa que se quedó en etapa de diseño, los documentos base que se han reunido para analizarla son diversos. Hasta este momento de la investigación, se cuenta con los siguientes recursos base para analizar la ENFAI a partir de la Reforma Educativa en 2013:

- La reforma al artículo 3º, de la Constitución explicitada en el DOF.
- El documento de la SEP que se intitula “Modelo educativo para la educación obligatoria”, después de la promulgación de Reforma Educativa al inicio del mandato del expresidente Enrique Peña Nieto.
- El documento “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016” de la SEP.
- El comunicado No. 184 por el que “Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años”, con fecha del 17 de julio de 2017.
- Descripción del lanzamiento de la ENFAI en la página web oficial de la SEP.
- El documento “Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación” de la SEP.
- El documento “Estrategia Nacional de Inglés” de la SEP (2017).

4.1.1.2 Estándares nacionales e internacionales

Al realizar una lectura transversal de la presentación en el documento “Estrategia Nacional de Inglés”, escrita por el entonces secretario de educación pública, Aurelio Nuño, se ubica sin mayor complejidad un párrafo sustancial que rinde cuentas de los estándares nacionales e internacionales que se proponían en ese entonces como meta a largo plazo (SEP, 2017, p. 7):

“El inglés es la lengua global del siglo XXI. En este sentido, además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas indígenas, el Nuevo Modelo Educativo fortalece el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales. La visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional. En otras palabras, queremos que tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo.”

Lo anterior genera las siguientes reflexiones:

- Anuncia una justificación la necesidad y pertinencia de la enseñanza de esa lengua y no de otra, también ligada a la temporalidad y a la globalización como dos aspectos fundamentales para entender las exigencias de la actual sociedad.
- Determina que habría un refuerzo del aprendizaje del español y de las lenguas indígenas.
- Señala que la enseñanza del inglés será posible en educación obligatoria, lo que implicaba que la asignatura fuera formalizada en el currículum de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, aunque no en todos los grados de acuerdo con la malla curricular que se encuentra en la Propuesta Curricular 2016.
- Indica que el currículo estaría alineado a estándares nacionales e internacionales, suponiendo que esos estándares se refieren, en todo caso, a los del dominio del inglés como lengua. De ser el caso, el currículo de la materia de inglés estaría alineado al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), dado que es el referente estandarizado de niveles de dominio del idioma inglés en Europa.
De igual forma, se asume que éste es el estándar internacional lingüístico en tanto es *Cambridge English* el órgano evaluador del currículum de la materia en la ENFAI.

- La meta de lograr mexicanos que culminen su educación obligatoria hablando inglés. Al caso de la educación obligatoria pública, se trata de una nueva meta que se advierte, según el documento, como alcanzable a 20 años. Además, dice que, al culminar la educación obligatoria, los estudiantes se certificarán en el idioma con reconocimiento internacional. Puesto que *Cambridge English* es el referente, junto con los estándares del MCER, las certificaciones están dadas y de acuerdo con los niveles de dominio, es el tipo de examen estandarizado que se aplica. Se puede decir que las certificaciones que contemplaron, el secretario Aurelio Nuño y el equipo que configuró el currículum de inglés, fueron sin duda de inglés británico, puesto que fue *Cambridge English* quien evaluó y revisó los programas de estudio que se anunciaron en el lanzamiento de la ENFAI.
- Finalmente, el párrafo antes citado, dice que existe un interés por que los alumnos comprendan y redacten textos complejos en inglés, así como darse a entender en cualquier parte del mundo. Sin embargo, no se debate, hasta ese momento en el discurso, el bilingüismo y los mecanismos para llegar a él, entendiendo que la comprensión y redacción de textos complejos en inglés y el *darse a entender* en cualquier parte del mundo, no son características de una persona bilingüe.

4.1.1.3 Aspectos del análisis que se concentran en los documentos estándar

En el documento “Estrategia Nacional de Inglés” se presentan cinco capítulos en el índice del mismo. A continuación, se nombrará cada uno con sus respectivos subapartados y con ello, notas breves y de relevancia respecto al análisis de su contenido:

a) Capítulo I ¿Por qué inglés?

Este capítulo comienza tomando como referencia la Carta de los fines de la educación para el siglo XXI y los propone como objetivos de la

educación obligatoria para formar a los estudiantes en valores como la libertad, participación, responsabilidad, etc. Señala datos *duros* sobre proyecciones, también mencionados en la descripción de la ENFAI en la página web de la SEP, como que en 2020 existirán 2,000 millones de personas aprendiendo inglés.

a. *Es la lengua franca del siglo XXI*

El documento cita a Dewey para explicar que el inglés tiene elementos distintivos, y detalla que estos son la difusión geográfica, la variedad cultural que poseen los que hablan esta lengua y la cuestión de que existen recursos en inglés en infinidad de ámbitos.

b. *Enriquece y amplía la formación personal*

Señala que para garantizar una educación para el siglo XXI, el Modelo Educativo se conformó a partir de los cuatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Es necesario aclarar que en el documento se realizó una nota a pie de página que remite, sin duda, a los *cuatro pilares* del texto *La educación encierra un tesoro*, por Jacques Delors en el año 1996. La incongruencia de épocas o siglos, será objeto de análisis en el apartado posterior.

c. *Posibilita la movilidad social*

El apartado inicia con la afirmación de que una lengua extranjera como el inglés es en sí una inversión en capital humano y social, lo cual pone de manifiesto un posicionamiento claro de cómo son vistos los estudiantes, docentes y las escuelas en las concepciones económico-sociales de una sociedad. Además, señala un interesante vínculo respecto al acceso a la educación

universitaria y posteriormente, a la competencia en el campo laboral.

d. Multiplica oportunidades

Señala las coyunturas sociales, económicas y culturales actuales como exigencias del dominio del inglés para cualquier estudiante. Por ello posicionan a la enseñanza del inglés desde tramos iniciales de formación obligatoria, como el vehículo para disminuir factores de desigualdad y exclusión.

e. Diversifica e incrementa el acceso a información

Según Lobachev, 45.2 por ciento de las revistas académicas publicadas en 2007 fueron en inglés, por lo cual, concluyen que el uso del inglés permite dinamizar y diversificar el consumo de información y la *transferencia* de conocimiento, que en términos pedagógicos no es aceptable como término para equiparar a la educación.

f. Facilita la interacción con múltiples países y culturas

Arroja datos y cifras que rinden cuenta de que los angloparlantes en el mundo pueden provenir de países como Inglaterra, Estados Unidos, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y países del Caribe. De esta premisa se desprende la afirmación de que la comunicación es cambiante y toma en cuenta elementos propios de las comunidades locales y nacionales que lo hablan.

b) Capítulo II – El inglés en la educación obligatoria: una mirada a futuro

Reitera numerosas veces que la globalización es un factor que determina las demandas educativas, culturales, económicas y tecnológicas de un país. Considera también la opinión de organismos internacionales, fungiendo como los actores de la escena política, educativa, económica

y social, que dictan las prioridades y necesidades de los países que las conforman.

En ellos recaen los argumentos de las exigencias del siglo XXI, siendo una muy potente la de comprender las diversas expresiones culturales de un mismo país o del resto del mundo.

a. Marco normativo

Identifica como principios normativos al menos tres documentos: el artículo tercero constitucional (reformado), la transformación educativa establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. No figuran otros documentos que al menos en este análisis curricular se han planteado como necesarios para comprender la ENFAI en el sentido estricto de una *política curricular* implícita.

b. La concreción de esfuerzos institucionales. La Estrategia y el Programa Nacional de Inglés (Proni)

Este apartado inserta sin más preámbulo la cuestión del bilingüismo, aseverando que el contexto nacional en tanto a la enseñanza del idioma apunta hacia la conformación de una sociedad mexicana bilingüe y en algunos casos trilingüe, sin poder demostrar con datos o evidencias que esto es una realidad en nuestro país. Agrega que la Estrategia amplía los alcances del Programa Nacional de Inglés (Proni), reconociendo que éste opera desde hace unos años en las escuelas.

Afirma que la Estrategia contempla el dominio articulado y progresivo de la lengua en todos los niveles de educación obligatoria. Resulta importante señalar que, según el documento, la Estrategia busca conformar un estándar propio sobre niveles de dominio y competencia del inglés, así como escalas descriptivas

que son pertinentes para el sistema educativo nacional. Señala a este currículo nacional del idioma inglés como uno competitivo y de *excelencia*.

c. *Los alumnos*

Reitera una vez más que en 20 años la totalidad de estudiantes mexicanos egresarán de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). Para ello, el apartado muestra los cinco ciclos en que se divide este avance progresivo de aprendizaje:

- Ciclo 1; Comprende el tercer grado de preescolar, primero y segundo grado de primaria: que los estudiantes se sensibilicen y familiaricen con una lengua distinta a la materna y con ello puedan reaccionar y responder a necesidades de comunicaciones básicas y personales en contextos rutinarios definidos.
- Ciclo 2; Comprende tercero y cuarto de primaria: que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicaciones inmediatas y conocidas, mediante expresiones utilizadas en contextos habituales.
- Ciclo 3; Comprende quinto y sexto de primaria: que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos.
- Ciclo 4; Comprende los tres grados de nivel secundaria: que los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación.

- Ciclo 5; Comprende del primero al cuarto semestre del bachillerato general, pero en el caso de bachillerato tecnológico, abarcaría de del primero al quinto semestre: que el estudiante sea capaz de comprender y usar el inglés para poder interactuar con textos orales y escritos en diversos contextos.

El esquema de progreso quedaría de la siguiente manera según el documento (Véase Tabla No. 1):

Tabla No. 1: Tabla de dominio y competencia con referencias nacionales e internacionales

		SEP						
MCER	British Council	-		+				
C2	1000-1200	17	18	19	Escala Nuevo Modelo Educativo			
C1	700-800	14	15	16	Total: 1332 horas			
B2	500-700	11	12	13	Consolidación	Ciclo 5	272	1º a 6º semestre de bachillerato
B1	350-400	8	9	10	Consolidación	Ciclo 4	360	1º, 2º, 3º secundaria
A2	250	5	6	7	Desarrollo	Ciclo 3	200	5º, 6º primaria
A1	175	2	3	4	Aproximación	Ciclo 2	200	3º, 4º primaria
PreA	----	1	1	1	Sensibilización	Ciclo 1	300	1º, 2º y primaria 3º de preescolar

Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p.36)

En la tabla anterior se puede apreciar el parámetro nacional, de acuerdo con la escala del Nuevo Modelo Educativo definido por la SEP y los estándares internacionales, que en este caso corresponden al *British Council* de acuerdo con el MCER.

De igual forma, se añade el total de horas invertidas en el aprendizaje del inglés, así como una etiqueta que designa la etapa por la que estarían transitando los alumnos desde 3º de preescolar hasta el último semestre de bachillerato, dejando claro que los primeros años de vida de un estudiante no son contemplados en este esquema,

siendo los más importantes cuando la intención es formar personas bilingües.

d. Los profesores

Implica un compromiso con los profesores en servicio y en formación inicial, y los designa como los actores clave para garantizar el éxito de la Estrategia. Afirma que formar jóvenes bilingües demanda un profesorado con un nivel de dominio y competencia de inglés superior a aquél que van a enseñar, puesto que sólo así los docentes contarían con los recursos adecuados para una enseñanza pertinente de la lengua.

Por tal motivo, suscribe que los docentes de educación básica, en servicio y en formación inicial; deben contar con un certificado que acredite el nivel C1 según el MCER. Únicamente en el caso de los docentes de educación media superior, el nivel que deberían demostrar es el C2.

Además, los docentes debían ser competentes en lo siguiente: dominio del inglés, conocimiento relacionado con el desarrollo de estudiantes de distintas edades y conocimiento relacionado con la didáctica de una lengua extranjera.

En el documento se adjunta un esquema con cifras proyectadas a 5, 10 y 20 años, donde se deja claro que hoy en día la mayoría de los egresados de las normales no lo hace con el nivel de dominio de la lengua ni con conocimiento de la didáctica necesaria, pues sólo son competentes los que egresan de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés (LEI). En 5 años, se proyecta que el 75% de egresados tenga tal dominio, en 10 años el 100% de egresados y en 20 años el 100%.

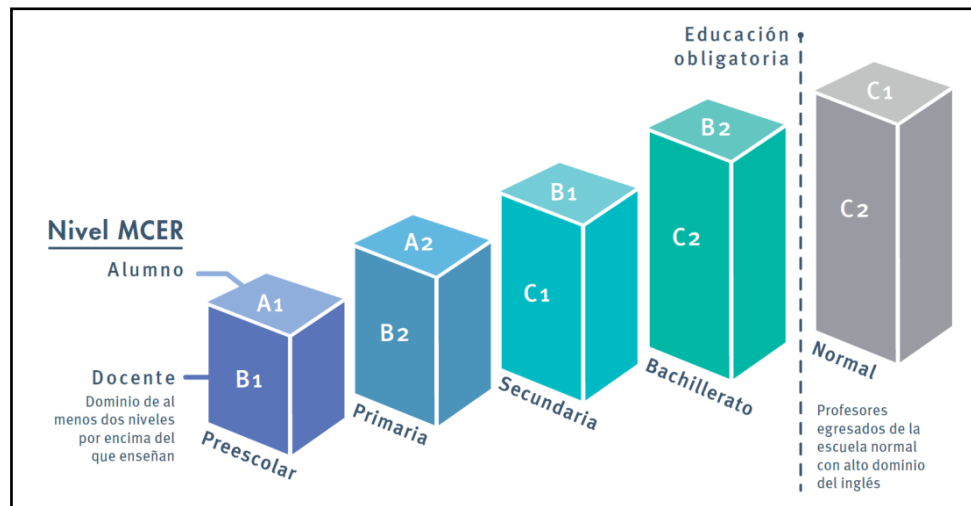
Otra tabla muestra que, de los profesores en servicio, hoy en día la mitad de los docentes de educación secundaria que presentó la evaluación de desempeño, no la aprobó en 2016. En 5 años, el

50% de esos profesores habría aprobado y cumplido el dominio de la lengua y su didáctica, en 10 años el 75% de docentes aprobaría la evaluación y en 20 años el 100% de docentes lo habría conseguido.

e. *Alineación de niveles de dominio y competencia a estándares nacionales e internacionales*

Sostiene que el referente de estándares de dominio de la lengua inglesa es con base en el análisis del MCER, elaborado por el Consejo de Europa la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa y que en la siguiente imagen se proyecta (Véase Figura No. 1):

Figura No. 1: Niveles del MCER para alumnos y docentes



Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p. 35)

A lo anterior, agrega que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) sería la encargada de conducir la definición general de acciones

conducentes para garantizar la formación de docentes bilingües. Para ello, se añade una proyección que rinde cuentas del progreso y la forma en que se haría posible (Véase Tabla No. 2):

Tabla No. 2: Proyección de certificación de nivel de dominio y competencia en inglés

Certificación de nivel de dominio y competencia en inglés			
Hoy	En 5 años	En 10 años	En 20 años
<p>ESTÁ EN PREPARACIÓN la certificación nacional con reconocimiento internacional.</p>	<p>75% DE LOS PROFESORES Y 25% DE ALUMNOS están certificados en el nivel que marca el currículo.</p>	<p>75% DE LOS PROFESORES está certificado dos niveles por encima del que enseñan 50% DE ALUMNOS presenta el examen de certificación del nivel que marca el currículo.</p>	<p>100% DE LOS PROFESORES están certificado dos niveles por encima del que enseña 75% DE ALUMNOS examen de certificación del nivel que marca el currículo.</p>

Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p. 35)

Con la anterior proyección, se puede observar que las cifras son exactas en tanto a múltiplos de diez y de cinco puntos porcentuales, lo que hace cuestionar sobre si acaso está contemplado un margen de error o rezago durante esos 20 años de preparación en el aprendizaje de la lengua inglesa.

La proyección resulta atractiva de primera vista, pero las realidades educativas, política y social en México pueden jugar como factores de retraso o mejora que no se pueden controlar con simples metas en porcentajes tan perfectos como un 100%.

c) *Capítulo III – El currículo de Lengua Extranjera: Inglés – Diseño curricular y articulación entre niveles*

El propósito general es que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas. Se reiteran las cinco etapas de progreso de la enseñanza de la lengua.

A través de la siguiente tabla proporcionada en el documento, se explicitan, una vez más, las particularidades del progreso en los alumnos del aprendizaje del inglés, pero con las habilidades de comprensión y expresión (Véase Figura No. 2):

Figura No. 2: Niveles de educación obligatoria alineados con los 5 ciclos de desarrollo de la lengua y las etapas y habilidades necesarias

Niveles de educación obligatoria										
Preescolar	Primaria						Secundaria			Bachillerato
3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º a 6º semestre
Ciclo 1			Ciclo 2		Ciclo 3		Ciclo 4		Ciclo 5	
Etapa de contacto y familiarización			Etapa de competencia y dominio básicos del inglés						Etapa de competencia y dominio intermedio	
Sensibilización			Aproximación		Desarrollo		Consolidación			
Escuchar			Hablar							
			Leer-escribir							
Prácticas sociales del lenguaje									Práctica social y académica del lenguaje	

Fuente: extraída del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p. 43)

La figura anterior presenta la proyección de habilidades a desarrollar en los 5 ciclos que anteriormente se describían, como el vehículo para lograr el bilingüismo.

En la primera fila se encuentran los niveles educativos de preescolar a bachillerato, en la segunda los grados de cada nivel educativo, en la tercera los 5 ciclos que propone la Estrategia como la línea de aprendizaje y desarrollo de la lengua que había que seguir (diferenciados por colores), en la cuarta las etapas o momentos respecto a los 5 ciclos, en la quinta el tipo de alcance de la asignatura en los alumnos , en la sexta el tipo de habilidad o competencia a desarrollar y en la séptima el tipo de práctica del lenguaje, que asumirían los alumnos.

a. Componentes de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016

La propuesta curricular, de acuerdo con el documento, se estructuraba en cinco componentes que, mejor dicho, son ambientes sociales de aprendizaje. Estos son: actividades comunicativas de aprendizaje, aprendizajes esperados, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. No obstante, las descripciones de dichos componentes son breves pues no indican de manera concreta lo que cada una conlleva.

b. Programa reconocido internacionalmente

Se explica que tras una revisión del currículo de la asignatura *Lengua Extranjera*, por parte de la SEP y la Universidad de Cambridge, fue esta última quien otorgó un reconocimiento al mismo. Dicho reconocimiento fue dado el día del lanzamiento de la ENFAI en 2017, por la líder latinoamericana de *Cambridge English*, Mercedes Muratorio.

Además, dice que los programas guardan un balance entre las cuatro habilidades del lenguaje, siendo estas comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Se anexa en el documento una hoja titulada *Prefacio*, emitida por *Cambridge English* y firmada por Saul Nassé, Director General de

Cambridge English Language Assessment. En este *Prefacio* se pronuncia a la Reforma Educativa como un componente importante para mejorar la calidad de vida y crear una economía sustentable.

Reafirma el compromiso del gobierno de México con los estándares de la enseñanza del inglés, a través del PRONI, y pone una lista de los programas revisados.

c. La formación de maestras y maestros bilingües

Sobre la educación normal, dice que se busca proveer a los futuros docentes de herramientas para que puedan desarrollar su competencia comunicativa en inglés y en español, para lograr con ello el egreso de docentes bilingües que puedan impartir ambas materias.

Se adjunta al documento una pequeña imagen donde se proponen los niveles de dominio de inglés respecto al MCER y los semestres correspondientes al plan de estudios de las normales, quedando de la siguiente forma: en primer y segundo semestre los estudiantes desarrollarían del nivel A1 al B1, en tercer y cuarto semestre desarrollarían del nivel B1 al B2, del quinto y sexto semestre desarrollarían del nivel B2 al C1 y del séptimo al octavo semestre desarrollarían la práctica escolar en inglés y cursos en línea. Por último, se mencionan las plazas a crear para formadores de docentes bilingües en las normales.

d. Materiales educativos actuales y necesarios

Menciona ciertos paquetes de materiales y se describen como los *adecuados* para lograr una alineación con el enfoque pedagógico y elementos curriculares de la asignatura en el programa de estudios. En la siguiente tabla se ilustran los tipos de materiales

actuales o con los que cuenta la educación obligatoria (Véase Cuadro No. 6):

Cuadro No. 6: Materiales actuales con que cuentan docentes y alumnos para la materia de inglés por grado

Materiales actuales			
Ciclo de uso	Grados al que se dirigen	Componentes	
		Docente	Alumno
1	3° de preescolar, 1° y 2° de primaria	Libro de gran formato (textos literarios)	Libro de actividades
		Libro de gran formato (textos no literarios)	
		Guía para el docente	
		CD con audios	
2	3° y 4° de primaria	Guía para el docente	Libro de actividades Antología
		CD con audios	
3	5° y 6° de primaria	Guía para el docente	Libro de actividades Antología
		CD con audios	
4	1°, 2° y 3° de secundaria	Guía para el docente	Libro de actividades Antología
		CD con audios	

Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p. 51)

Se menciona que existen materiales que hacen falta para lograr el objetivo planteado en la Estrategia, estos son: electrónicos y digitales, autoadministrables, con poca dependencia a conectividad o instalación local, plataformas e-learning con LMS y capacidad para generar comunidades de aprendizaje entre pares. Se rescata del anterior cuadro el probable diagnóstico realizado para detectar con qué materiales se trabajaba en aquel entonces en las escuelas públicas, para entonces determinar lo que está ausente incluso en las aulas de manera física.

Esto es, porque la enseñanza de lenguas requiere de material especializado para poder llevar a cabo, por ejemplo, una clase. En otros contextos áulicos existen incluso los laboratorios de idiomas

o las ludotecas específicas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

d) *Capítulo IV – Inglés para todos: equidad e inclusión*

Se estipula que la Estrategia asume el compromiso de promover un enfoque educativo inclusivo, que ayudará a eliminar las barreras que impidan el dominio y competencia del inglés de cada estudiante.

También dice que la Estrategia busca que los actores involucrados promuevan el respeto a la diversidad, el fomento a la inclusión, la tolerancia y los derechos humanos. Para resumir lo que esta Estrategia considera como *equidad e inclusión*, generaron una imagen que a continuación se muestra (Véase Figura No. 3):

Figura No. 3: Inglés para todos. Equidad e inclusión



Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p.

La anterior figura resume el capítulo completo, además de que es uno demasiado pequeño en comparación con el resto. En la imagen se puede observar un *diagrama de Venn* con tres núcleos: alumnos con necesidades especiales, alumnos de educación indígena y alumnos de telesecundaria y telebachillerato.

A pesar de que se redacta un párrafo para cada núcleo, las concepciones de esas poblaciones quedan reducidas y limitadas, dejando entrever una falta de comprensión de las comunidades vulnerables.

Esto es, en tanto un material audiovisual o uno en Braille no son suficientes para las poblaciones de alumnos con necesidades especiales, que, dicho sea de paso, no son mencionadas como *necesidades básicas de aprendizaje*.

Respecto a las comunidades indígenas, el documento señala que se otorgarían materiales en su lengua materna y con la incorporación de sus intereses culturales y lingüísticos. La afirmación anterior entraría en una paradoja dado que no se expone algún acercamiento realizado a las comunidades indígenas para conocer sus opiniones sobre la lengua inglesa, partiendo del principio básico en el que son comunidades que buscan preservar su cultura y lengua en tiempos donde las lenguas indígenas son invisibilizadas en nuestro país.

En un artículo elaborado por Manuel Ordorica, Constanza Rodríguez, Bernardo Velázquez e Ismael Maldonado, intitulado “El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México” (2009, p. 124), se encuentra el siguiente apartado importante de mencionar en este punto de análisis:

“La desvalorización y pérdida de lenguas indígenas a nivel mundial constituye una importante sangría en el patrimonio cultural de la humanidad. La extinción de una lengua no es sólo la pérdida de una forma de comunicación, conlleva la desaparición de una cosmovisión y una forma de ver la vida, así como la absorción del *individuo* y las comunidades por una sociedad ajena. En este caso no estamos hablando

de la fusión de lenguas, como la que ocurrió con las romances, sino de la muerte de una forma de expresión humana, ya que las lenguas también ofrecen caminos y lentes diversos para abordar realidades, huella que se percibe desde la infancia (León Pasquel, 2005; 19).”

e) *Capítulo V – Acciones para la operación: ¿cómo lo haremos?*

Podría resultar este, el capítulo más interesante, dado que señalaría los procedimientos para hacer real la Estrategia. Una vez más se reiteran los compromisos y detalles que en anteriores capítulos ya se habían dejado claros.

Lo rescatable de este apartado son las proyecciones de cobertura y el tiempo deseable para alcanzar dicha cobertura, quedando de la siguiente manera (Véase Tabla No. 3):

Tabla No. 3: Cobertura en 2014 y tiempo estimado para la cobertura total

Entidad	Cobertura actual (2014)	Tiempo estimado para la cobertura total
Nuevo León	99.20%	Cobertura total
Tamaulipas	90.40%	Cobertura total
Aguascalientes	90.18%	Cobertura total
Ciudad de México	51.04%	5 años
Coahuila	50.87%	5 años
Sinaloa	47.49%	5 años
Morelos	47.33%	5 años
Baja California Sur	40.38%	5 años
Tlaxcala	38.47%	5 años
Chihuahua	35.96%	5 años
Colima	35.40%	5 años
Durango	32.97%	5 años
Yucatán	31.06%	5 años
San Luis Potosí	30.08%	5 años
Estado de México	28.95%	5 años
Sonora	28.30%	7 años
Nayarit	27.93%	7 años
Baja California	22.47%	7 años
Quintana Roo	22.27%	7 años
Zacatecas	21.72%	7 años
Guerrero	19.63%	7 años
Tabasco	16.86%	7 años
Querétaro	14.62%	7 años
Campeche	14.06%	7 años
Oaxaca	12.11%	7 años
Hidalgo	11.58%	7 años
Jalisco	11.57%	7 años
Puebla	10.92%	7 años
Guanajuato	8.86%	7 años
Michoacán	8.86%	7 años
Chiapas	7.28%	7 años
Veracruz	4.79%	7 años
Total general	27.30%	

Fuente: extraído del documento “Estrategia Nacional de Inglés” (SEP, 2017, p. 57)

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la supuesta cobertura actual data del año 2014, lo que deja un desfase de tres años que corresponden al tiempo transcurrido hasta el momento del lanzamiento de la ENFAI. En los estados donde existe una cobertura mayor al 90% se encuentran tres: Nuevo León, Tamaulipas y Aguascalientes; curiosamente estos estados coinciden con una ubicación cercana a los Estados Unidos.

La Ciudad de México se posiciona en un cuarto lugar para poder alcanzar la cobertura total, con un 51.04% y a 5 años de poder lograr el 100%. Veracruz es el estado en la última posición con un 4.79% de cobertura y una proyección de 7 años para poder lograr el 100%.

Las cifras resultan desalentadoras para un panorama de bilingüismo, aunque para un proyecto de 20 años, las mejoras podrían ser relativamente plausibles.

a. La adecuación del currículo de inglés

Se reitera que *Cambridge English* fue el encargado de la revisión del currículum de inglés. Además, se dice que en aquel momento ya se hacía un mapeo de docentes de inglés en los subsistemas federales y de financiamiento concurrente en los estados, por lo que se producía una estimación de 10,000 docentes de inglés, con miras a crear 4,700 plazas más.

b. El ingreso de nuevos docentes a la EMS por concurso del Servicio Profesional Docente

En este apartado se dice que sólo la mitad de las plazas de inglés convocadas en los planteles federales tiene algún candidato idóneo, pero de los idóneos, sólo a dos terceras partes se les asigna una plaza. Se reitera una vez más los niveles de dominio según el MCER con los que docentes y alumnos deberían contar en el trayecto de su carrera profesional.

c. La preparación docente como elemento clave

Una vez más, reitera el papel relevante de la DGESE para detonar procesos que permitan en un mediano plazo la materialización de escuelas normales como instituciones bilingües. Un dato importante es la convocatoria que se abrió para contratar a formadores de docente de inglés en las normales.

El documento señala que en la primera fase de implementación se eligieron 127 escuelas normales por sus buenas prácticas en las que trabajaban 76 docentes de inglés.

Según el documento, esos docentes serían diagnosticados por la *University of Dayton* y posteriormente capacitados por universidades tecnológicas o politécnicas de la región.

4.1.1.4 Limitaciones del documento

Después de haber descrito y comentado los contenidos de cada apartado presentado en el documento de la Estrategia, se encuentran diversas limitaciones o incongruencias a partir de los planteamientos de quienes elaboraron cada Capítulo. Las limitaciones encontradas derivan en las siguientes premisas y cuestionamientos:

a. Vacío de comprensión sobre el sentido y significado de las políticas de equidad y de inclusión

El documento presenta tan sólo tres núcleos de poblaciones vulnerables que justifican su inclusión y sentido de equidad al mencionarlas en la Estrategia: los alumnos con necesidades especiales, los pueblos indígenas y los alumnos de telesecundaria y telebachillerato.

Sin embargo, esas poblaciones vulnerables no son contempladas en la hechura de la Estrategia, pues sólo queda a nivel discursivo su consideración y no en la elaboración de mecanismos prescritos para tales efectos.

De los cuestionamientos que surgen de esta probable falla, está lo referente a las lenguas que sobreviven en nuestro país y que, aunque el documento señala que sí se toman en cuenta, no existe algún apartado que lo respalde. Por ello, no se presenta alguna estrategia, programa o mecanismo para atender la situación.

A partir de esto, se puede cuestionar el que la enseñanza de inglés sea un mecanismo para reducir factores de desigualdad y exclusión, porque bien puede resultar exactamente lo opuesto.

b. Vacío de comprensión sobre el bilingüismo, segunda lengua y lengua extranjera

De manera indiscriminada, se utilizan los tres conceptos anteriores en el cuerpo del documento, sin que se aclare en algún momento sus diferencias. Es necesario que se esclarezca si el objetivo es el inglés como segunda lengua, como lengua extranjera o para ser bilingües, puesto que en ello radica el diseño de la Estrategia completa.

De lo contrario se cae en ambigüedades de comprensión, se tergiversan los objetivos y las proyecciones a 5, 10 o 20 años se tornan inalcanzables y lejanas de la realidad. Esto lleva al siguiente punto de reflexión sobre lo plausible en términos de metas.

c. Ausencia de datos estadísticos respaldados

Las proyecciones expresadas respecto a docentes y alumnos, sobre el nivel de dominio de idioma según el MCER; pueden resultar desmedidas y poco plausibles. Las cifras que presenta el documento resultan cuestionables en tanto no se adjunta algún tipo de estudio realizado previamente para medir los parámetros y matrículas de docentes, alumnos y sus situaciones de enseñanza-aprendizaje.

d. Fallas en la dosificación de contenidos, distribución de horas de asignatura y del PRONI alineado a los aprendizajes clave

En todo momento se menciona una alineación del currículum de inglés con los aprendizajes clave del modelo educativo que ostentaba la Reforma Educativa del 2013. Sin embargo, no se encuentran las mallas curriculares y cargas horarias del supuesto equilibrio que se logró en la elaboración del currículum de inglés.

Los cinco ciclos propuestos por la Estrategia se ven rebasados por una meta de bilingüismo que guarda poca relación con el sentido de llegar a él. Proyecta un egreso de alumnos al final de la educación obligatoria con nivel B2 según el MCER, pero dicho nivel no corresponde a los estándares internacionales de lo que se considera bilingüismo o *proficiencia* en el idioma.

e. *Inconsistencia de estándares propios, nacionales e internacionales*

En el documento se propone que la materia configure en un mediano plazo un estándar propio de niveles de dominio y competencia de inglés. Esto contradice la vinculación con *Cambridge English* en los 20 años en que México lograría ser bilingüe, pues tendría que lograr el nivel máximo de dominio de inglés según el MCER y no del que se determine como propio una vez empezados los 20 años de proyección.

Configurar un estándar propio sería lo más adecuado, pero requeriría de un estudio para poder vislumbrar las necesidades específicas de cada región y de cada recinto y contexto educativo.

Resultaría inadecuado perseguir parámetros internacionales de dominio de la lengua al inicio, pues si se asume que México es capaz de generar sus propios estándares, entonces las mediciones internacionales serían tan sólo un valor agregado al proyecto de bilingüismo, más no la meta única.

f. *El marco normativo es reducido*

Los documentos normativos resultan ser los menos y pierden de vista los aprendizajes clave del modelo educativo y la Propuesta Curricular 2016. Se sugiere que existe una probable desvinculación peligrosa, por cierto, dado que en ellos se deposita la parte medular de la Reforma Educativa 2013.

Lo más grave resulta ser la ausencia del PRONI como una prescripción vigente y que se enuncia en capítulos posteriores como el programa con que se sigue trabajando en las escuelas. Esto no quiere decir que no la mencione el documento, más bien que, a pesar de ser mencionada, no explicita la

relevancia de seguir con un PRONI que se ve rebasado por las nuevas exigencias de la ENFAI.

g. *¿Educar para el siglo XX o XXI?*

Se cita a Jacques Delors con el icónico texto *La educación encierra un tesoro*, de los años 90, con el que se enuncian los cuatro principios de la educación. Sin embargo, esos principios corresponden a las exigencias, según la UNESCO, de la sociedad en siglo XX, más no en el XXI.

Resulta importante destacar que con este documento se parte, desde el inicio del documento, como justificación a los saberes que los jóvenes tendrían que desarrollar, pasando por alto los nuevos paradigmas y exigencias de la era del conocimiento.

4.1.1.5 Actores y responsables del cambio curricular

Se desconoce al equipo técnico que elaboró el currículum de Inglés, aunque, se sabe que Mercedes Muratorio, la líder latinoamericana de *Cambridge English*, conoce a los miembros de tal consejo dado que estuvo en constante reunión con ellos para la evaluación del mismo. Estos son los únicos datos existentes sobre los actores que intervinieron directamente en la elaboración del currículum de inglés.

Ahora bien, el cambio curricular responde a diversas cuestiones sociales, políticas y económicas que a continuación se resume. Es necesario explicar el contexto de la Reforma Educativa en 2013: se da en el marco del Pacto por México del entonces presidente electo, Enrique Peña Nieto, pacto que resulta ser un acuerdo político, económico y social a nivel nacional firmado en diciembre de 2012.

Es un acuerdo político toda vez que el presidente electo buscó legitimidad por medio de acuerdos que involucraban a distintos partidos políticos del país¹⁵. Es un acuerdo económico si se comprende el aspecto de regulación y control laboral en esta

¹⁵ Llámese Partido Acción Nacional (PAN) representado por Gustavo Madero Muñoz, Partido Revolucionario Institucional (PRI) representado por Cristina Díaz Salazar y Partido de la Revolución Democrática (PRD) representado por Jesús Zambrano Grijalva.

reforma. Finalmente es un acuerdo social cuando los intereses se dividen en lo colectivo y los movimientos sociales comienzan a distinguirse entre los informados, desinformados, conscientes o no conscientes, organizados, desorganizados, etc.

Estos son aspectos centrales de recuperar, provenientes de un trabajo amplio de análisis curricular, mismo que se puede encontrar en el apartado de anexos.

A continuación, se presenta la primera sistematización de datos obtenidos en la aplicación de entrevistas a docentes y directora, de las escuelas visitadas.

4.1.2 Entrevistas

Las entrevistas realizadas arrojaron información valiosa para complementar el análisis de las políticas curriculares formales, implícitas y discretas. Junto con el análisis curricular, se logra visibilizar un horizonte de perspectivas, ventajas, desventajas, logros, factores y elementos que cambian el discurso y la práctica de quienes están encargados de impartir educación en las escuelas públicas de México.

Es así como se logró la aplicación de entrevistas a diversos actores de la escena educativa de algunas escuelas públicas, obteniendo un abanico de opiniones y experiencias diversas, narradas desde las entrañas y rincones del sistema educativo nacional en nuestro país.

Se aplicaron en total 5 entrevistas después del pilotaje y los contextos educativos son tan diversos, que en los próximos apartados se podrá leer una a una las particularidades de cada personaje y de sus experiencias. Los entrevistados solicitaron la omisión de sus datos personales, por lo cual se ocuparán letras para designar una referencia a cada uno. Esta referencia quedaría de la siguiente manera:

- **ENTREVISTADO A**
Es una Profesora *Titular* que trabaja en una escuela primaria *regular*, dando clases a alumnos de primer grado.

- ENTREVISTADO B
Es una Profesora de inglés que trabaja en una escuela primaria de *tiempo completo*, dando clases a alumnos de primer, segundo, tercer, cuarto, quinto y sexto grado.
- ENTREVISTADO C
Es una Profesora de inglés que trabaja en una escuela secundaria técnica, dando clases a alumnos de primero, segundo y tercer grado.
- ENTREVISTADO D
Es un Profesor de inglés que trabaja en una escuela secundaria diurna, dando clases a alumnos de primer, segundo y tercer grado.
- ENTREVISTADO E
Es una directora de una escuela primaria regular.

Para efectos de esta investigación, se ha considerado pertinente incluir no sólo a docentes de inglés, sino a una docente que no imparte la materia sino la de lengua materna, matemáticas y conocimiento del medio, así como de una directora de una escuela primaria regular, misma que no imparte la materia de inglés en ningún grado.

Las razones de elegir a tales entrevistados apelan a la necesidad de incluir la experiencia y perspectiva de quienes forman parte de comunidades educativas que no han visto en su currículo la consideración de incluir una materia que o bien desearían fuera realidad en sus aulas, o que se ven en la necesidad de impartirla por indicaciones de sus directores y demás autoridades educativas.

Dichas ópticas y trayectorias resultan enriquecedoras para esta investigación y su relevancia se podrá constatar en la presentación de respuestas a la entrevista y análisis de estas.

A continuación, se enuncian los perfiles y trayectorias de los sujetos entrevistados de manera breve y con algunas notas de lo observado durante el encuentro con los docentes y la directora en las entrevistas.

4.1.2.1 Análisis de los bloques de entrevista

A continuación, se presenta un análisis de los bloques que conforman las entrevistas aplicadas, los cuales son 7 en total:

- BLOQUE I – Sobre su formación académica
- BLOQUE II – Sobre su quehacer como función que desempeña
- BLOQUE III – Sobre la Reforma Educativa 2013
- BLOQUE IV – Sobre el Nuevo Modelo Educativo prescrito en la Reforma Educativa 2013
- BLOQUE V – Sobre la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés (ENFAI)
- BLOQUE VI – Sobre las escuelas normales que forman docentes de inglés desde el anterior sexenio (2012-2018)
- BLOQUE VII – Sobre la coyuntura del nuevo sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador y sobre la postura actual de la SEP respecto al aprendizaje del inglés

Las categorías de análisis que se contemplaron para la elaboración de las entrevistas se reiteran de la siguiente manera:

- Categoría 1 → **El poder político** en la Reforma Educativa 2013
- Categoría 2 → **Relaciones de poder** en la ENFAI
- Categoría 3 → **Los individuos relevo** de la escuela pública

Para efectos de una mejor comprensión del esquema, se propone la siguiente nomenclatura para utilizarse en este y los próximos dos apartados sobre análisis exploratorio y de retrato de las entrevistas aplicadas:

Nomenclatura	Significado
C1	Categoría 1

C2	Categoría 2
C3	Categoría 3
PCF	Política curricular formal
PCI	Política curricular implícita
PCD	Política curricular discreta

A continuación, se presenta el primer análisis por bloques obtenido de las entrevistas antes mencionadas, con fragmentos extraídos para darle soporte a su categorización y argumentos adheridos en la columna de comentarios:

Análisis por bloques de entrevista				
Entrevistado	Bloques	Respuestas relevantes	Correspondencia con categoría de análisis	Comentarios
A	I	“La formación que te brinda la UPN es muy amplia desde diferentes perspectivas. Creo que la lucha constante que tenemos los estudiantes en el campo laboral es en lo práctico, porque en lo teórico lo manejamos con una gran hazaña”	C3	En el bloque I los entrevistados expresan sus formaciones académicas; estudios, carreras profesionales, cursos, certificaciones, etc. Se suman las narraciones de los motivos que los llevaron a desempeñar la labor que ejecutaban al momento de la entrevista; para algunos, resultado de su vocación y para otros, la mayoría, resultado de lo que han considerado como sus fortalezas y habilidades en la consolidación de su segunda lengua.
B		“Estudí la carrera de Psicología en la ENEP Iztacala [...]” “(Respecto a la pertinencia de su formación académica) [...] aprendes a cómo tratar a los niños, por si tienen algún problema, ¿no?, pues a desafiar todas esas cosas.”	C3	
C		“En mi caso particular ya tenía cierta formación en inglés, creo que me gusta, me siento con la capacidad [...] y así fue como me formé como docente de inglés”	C3	
D		“Todas las herramientas que me fueron otorgadas en la institución que le menciono, me permitieron tener un panorama muy amplio respecto a lo que tenía como obligación realizar frente al aula, y creo que nunca nada es perfecto, todo es perfectible [...]”	C3	
E		“Yo estudié en la Escuela Normal de Maestros [...] uno se actualiza cada año, se va a curso, hay cursos en línea, o cursos presenciales y uno normalmente o casi siempre se está actualizando”	C3	
A	II	“En nuestro caso nosotras damos las clases de educación física, no tenemos un promotor de artes, nosotros también somos los que tenemos que aplicar la educación artística [...] y en este caso también necesitamos de algún elemento sobre inglés; profesores de inglés”	C3	En el bloque II los entrevistados comentaron las funciones que desempeñan en sus recintos escolares,

B		“Les debo de dar tres horas a la semana, pero como ahorita soy la única maestra de Inglés, para abarcar toda la escuela les estoy dando hora y media”	C1, C2 y C3	dejando claro que, en la mayoría de los casos, existen cargas laborales excesivas, asunto que merma su práctica en el aula. Se develan dificultades y problemas con la comunidad educativa en general, sin embargo, se menciona en repetidas ocasiones el “bajo nivel de dominio” de la lengua inglesa con que llegan a sus aulas los grupos a los que atienden. Señalan probables causas y se vinculan, en su mayoría, a los errores que ellos consideran y han observado a lo largo de su trayectoria profesional frente a grupo.
C		“Los niños vienen en ceros, no saben nada (se refiere a la lengua inglesa) o sólo palabras aisladas. Entonces la dificultad para el alumno es que en primera no les gusta, lo sienten muy pesado, a pesar de que se les maneja con juegos o láminas [...]”	C2 y C3	
D		“Siempre el aprender una lengua es algo muy complejo, sobre todo, y lo hablo a partir de mi experiencia, sobre todo cuando los alumnos no han llevado esta asignatura como se pretendía desde el 2009 [...]”	C1, C2 y C3	
E		“Aquí es mucho esa falta de recursos, y los problemas familiares que los niños tienen [...] son muchos de esos problemas los que hacen que los niños falten, que los niños no entreguen tareas, no entreguen trabajos; esos son los problemas de los maestros. Al no tener un grupo homogéneo que vaya trabajando al mismo ritmo, eso les cuesta a los maestros mucho trabajo”	C1 y C3	
A	III	“Yo vivo la reforma ya a mediados y al final [...] conocí a varios profesores que cuando entra esta reforma, realmente quedan en un impacto [...]”	C1 y C3	
B		“A ver, ¿a cuál reforma educativa te refieres? ¿a la del PRONI?” <i>La entrevistadora le contesta que a la del sexenio del expresidente Enrique Peña.</i> “Ok, a ver, yo...que si la nueva, que si la anterior; sabrá Dios. Yo nomás sé que nosotros cuando empezamos a dar las clases de inglés, estaba el PRONI [...]”	C1, C2 Y C3	
C		“Pues suena muy trillado, pero más que reforma educativa, si fue en cuestión de nuestro...puso en peligro nuestra plaza, nuestro trabajo. Como reforma educativa, no hubo tal [...]” “Llega un momento en el que digo << o me dedico a dar la clase, o me dedico a llenar formatos>>”	C1 y C3	
D		“Mi práctica ha ido evolucionando, pero a partir de las propias necesidades, del contexto escolar en el que estoy inserto. Pero como producto de la reforma educativa no creo que haya cambiado mi práctica [...]”	C1 y C3	
E		““Me llegó el famoso sobre amarillo, que le llamaron, porque efectivamente era un sobre amarillo. Venía la instrucción que tenía que llevar a cabo el examen del SPD para promoción de la función. Y sí fue un estrés tremendo, porque ahí si decía que en caso de que tú no lo pasaras, tú podías perder tu puesto y podían asignarte hasta funciones administrativas, decía aquel documento en aquel entonces. O sea, ya no era ni maestra, ya a lo mejor te mandaban a un banquillo	C1 y C3	

		[carcajada] con tus hojitas a trabajar. O sea, sí fue así muy punitiva [...] Yo creo que ningún maestro tuvo miedo de hacer un examen, porque a los maestros que en aquellos entonces nos hicieron el examen, fueron a maestros que teníamos más de 25 años de servicio. Entonces, ¿tú crees que un maestro que ya tiene esa experiencia no va a saber?”		labor en esos momentos. Es necesario mencionar que es el caso, también, de quienes no lograron ubicar o percibir cambios o efectos positivos ni negativos en su práctica, de la implementación de esta política educativa.
A	IV	“Nosotros lo conocemos como aprendizajes clave [...] tiene cierto enfoque, tiene ciertas cosas acertadas [...] sin embargo, no se dio el enfoque correcto [...]”	C1 y C2	En el bloque IV los entrevistados rinden cuenta del bajo impacto que tuvo el Nuevo Modelo Educativo desprendido de la RE 2013. Al menos dos entrevistados consideran que los “aprendizajes nuevos” tan sólo tenían una incorrecta contextualización, enfoque o defectos en su implementación o aplicación directa a las escuelas y, en su caso, a la situación de aula. La percepción es clara: una indicación sin consenso previo de quienes están frente a grupo y, por tanto, con una resistencia generalizada para llevarla a la práctica.
B		“O sea no te puedo decir...no sé”	C1	
C		“Pues siguen estando conceptos, ciertas situaciones que te digo que no van de acuerdo a las necesidades ni del alumno, ni del docente ni del país. Porque en mi opinión y en la de muchos, son documentos que luego se copian o se toman de otros países y quieren implementarlo en el nuestro, siendo que somos países diferentes [...]”	C1, C2 y C3	
D		“Bueno, nos obligaron, esto no fue opcional. Todos los profesores en servicio fuimos obligados a presentar la constancia como un premio a nuestro trabajo, cuando tendría que ser como voluntad propia poder enriquecerte. Se nos dio por escrito que estábamos obligados a cumplir con ese documento, o requisito, o de lo contrario íbamos a tener una sanción correspondiente [...]”	C1, C2 y C3	
E		“Yo pienso que es bueno (referente al nuevo modelo educativo), tiene sus pros y sus contras [...] hay cosas muy buenas y hay cosas que no. La única diferencia es que no quitaron o no permitieron que se...yo creo que éste más bien lo hicieron para escuelas de jornada ampliada o de tiempo completo, porque ahí si tienen el tiempo necesario para que un niño estudie [...]”	C1, C2 Y C3	
A	V	“No recuerdo...”	C2 y C3	En el bloque V los entrevistados expresan su conocimiento o desconocimiento de la ENFAI, a partir de lo que indican fue un deficiente fomento y trabajo para dar a conocer sus metas y técnicas o mecanismos para implementarla. Reconocen que se quedó en etapa de diseño, pero al momento de escuchar lo que hubiese implicado,
B		“No, no sé”	C2 y C3	
C		“No me acuerdo bien, pero recuerdo que era que todos los chicos hablaran inglés. Pero repito, así como vienen los programas, está complicadito que los chicos aprendan así de la manera que ellos quieren [...]”	C2 y C3	
D		“Pero en lo que no estaba de acuerdo es en que no se tomaran en cuenta los contextos y las realidades de nuestras comunidades indígenas. Yo coincido con ella”	C2 y C3	
E		“Me acuerdo cuando estaban con esa situación de que iban a implementar el inglés en las escuelas, que al parecer se escuchaba bonito [...] pero como no se dio y no hubo ese auge [...] de darlo a conocer a la comunidad, a los maestros [...] se quedó nada más en entrega de libros [...]”	C2 y C3	

				reconocieron una ausencia de contextualización y sensibilidad para diseñarla de acuerdo con la realidad en nuestro país.
A	VI	“Sí creo necesario que se formen profesores en enseñanza de la lengua de inglés, pero también como creo necesario la enseñanza del inglés, también creo necesario tener conocimiento de nuestras propias lenguas [...]”	C2 y C3	En el bloque VI los entrevistados indican si creen necesario que se formen más profesores de Inglés en el actual sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador. Señalan que es prioritario formar a más maestros de inglés, aunque a veces sientan que su trabajo corre peligro por la incertidumbre de ser reemplazados. Se manifiestan conscientes de que la formación de docentes de inglés requiere de grandes esfuerzos, disciplina, horas invertidas en la práctica y estudio de la lengua, además de formación continua.
B		“Yo creo que sí (en referencia a la pertinencia de formar nuevos y mejores profesores de inglés en las normales) [...] o sea no sé cómo sean los de español, pero los de Inglés (se refiere a los docentes) todos los años vamos a cursos [...] siempre estamos capacitándonos”	C1, C2 y C3	
C		“La idea de Nuño tal vez no era tan mala, pero no la implementó. Efectivamente, a como va el mundo, se requiere que la gente esté preparada y que tenga otro idioma para que en un momento dado pueda sobresalir [...]”	C2	
D		“El país, el pasado 2 de julio cuando fuimos a elegir a nuestros gobernantes, senadores, diputados; quedó en manifiesto una gran tristeza por parte de la sociedad respecto a los resultados que se han estado dando en gobiernos tanto panistas como priistas [...] celebro y ojalá que así sea, por parte del nuevo secretario de Educación Pública [...]”	C1 y C2	
E		“A mí sí me gustaría que esos maestros normalistas que son nuevas generaciones, sí lo aprendieran (en referencia a la lengua inglesa) [...] yo sé que no va a haber presupuesto para traer a un maestro de inglés (se refiere a las escuelas primarias regulares que no cuentan con docentes de inglés)”	C1, C2 y C3	
A	VII	“Sí es buena una plataforma, y te da herramientas [...] y efectivamente, una profesora de español no puede dar una clase de inglés sin tener conocimiento de la metodología, sin tener conocimiento básico para enseñarlo y mucho menos con una plataforma [...]”	C2 y C3	En el bloque VII los entrevistados confirman que, para ser docente de inglés o de cualquier otra asignatura, es necesaria la formación profesional y poder dominar no sólo el área de especialización sino su metodología de la enseñanza. Al menos una entrevistada alude a la carga horaria insuficiente, desde su perspectiva, para lograr que un alumno sea bilingüe. No obstante, una entrevistada considera que de no contratarse a más
B		“(en referencia los docentes de español que podrían dar la clase de inglés con ayuda de plataforma) Yo creo que no [...] o sea, tú tienes que tener una metodología, tienes que haber estudiado [...] hay muchas cosas que tienes que saber [...] necesitas escuela.”	C2 y C3	
C		“Yo pienso que para que se pueda alcanzar el nivel de inglés, si deberían ser más horas [...] porque te digo, 3 horas y quieren gente bilingüe; es difícil”	C2 y C3	
D		“No cualquiera puede dar clases de inglés [...]” “Celebro que hoy en día las plataformas puedan acercar a las comunidades más lejanas a los aprendizajes vanguardistas, pero yo creo que es como un libro (se refiere a la enseñanza del inglés); lo tienes que palpar, lo tienes que leer [...]”	C2 y C3	

E		"Eso, yo le solicitaría que si no va a contratar a maestros especiales en inglés para que ocupen este examen de oposición a la educación básica 2019-2020, y no nos van a llegar a las escuelas; que por lo menos capacite a los maestros en las escuelas para que logremos hacer algo"	C2 y C3	docentes de inglés, se brinde la oportunidad de formar a sus profesores en servicio para que puedan dar la materia en una escuela primaria regular; de vela una necesidad apremiante por resolver el tema de la enseñanza del inglés en su escuela.
---	--	---	---------	---

Cada uno de los siete bloques fueron diseñados para obtener, de los entrevistados, las experiencias y conocimientos prácticos para aterrizar las *políticas curriculares formales e implícitas* en los contextos particulares en los que cada uno trabaja. Dicho en términos teóricos, las entrevistas aplicadas develaron la *política curricular discreta* que vivió y vive el miembro de la comunidad educativa elegido.

Las categorías ubicadas en cada bloque por entrevistado aluden a la lectura completa de las transcripciones de sus entrevistas y no sólo a los fragmentos recuperados para el anterior cuadro. Dichos fragmentos son tan sólo una muestra que ilustra esas experiencias y conocimientos sobre las *políticas curriculares formales e implícitas*. Sin duda es un acercamiento a los que los entrevistados compartieron, la mayoría de manera temerosa, sobre aquello que es ya parte de su trayectoria profesional. A continuación, se presenta el análisis exploratorio de las entrevistas aludidas.

4.1.2.2 Análisis exploratorio

El análisis presente ha sido caracterizado como *exploratorio* a raíz de que se ha hecho una observación general para encontrar elementos que coincidieran entre las respuestas de los cinco entrevistados. Las palabras han jugado un papel importante, y es por ello que para cada entrevista se buscó la frecuencia de palabras a través del software MAXQDA®.

De las palabras más reiteradas, se encontró "reforma" para los entrevistados A, B, C y D. Al intentar buscar la frecuencia de la palabra reforma para el caso del

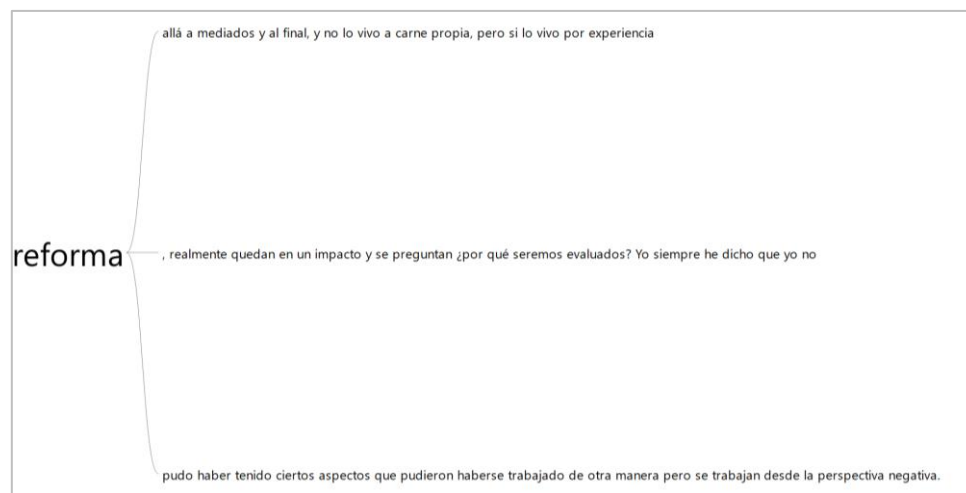
entrevistado E, el resultado fue casi nulo y la razón es que aludía a la reforma a través de la palabra “examen”.

Lo anterior resultó ser un ejercicio enriquecedor para comprender y reflexionar sobre los significados que los seres humanos le damos a las experiencias a través de conceptos. Desde luego que el entrevistado E se refirió a la reforma educativa 2013 o previas desde el primer momento, sin embargo, pondera visiblemente el hecho de que para ella se trataba más bien de un instrumento o mecanismo de control para decidir el ingreso o permanencia no sólo de docentes, sino de personal educativo en general.

Los resultados se muestran en las siguientes líneas a partir de “árboles de palabras” obtenidos mediante la sistematización de palabras con el software MAXQDA® y se explican de la siguiente forma:

- a) ENTREVISTADO A: En la siguiente imagen (Véase Figura No. 4) se observa que la reforma es mencionada al menos tres veces en sus respuestas. Las tres veces que lo menciona, aluden a la RE 2013 y devela que no fue evaluada para la permanencia en el SPD, en su contexto tuvo la experiencia de conocer o convivir con colegas que sí fueron seleccionados para presentar el examen, que las emociones negativas experimentadas derivan de los efectos de las medidas o decisiones a partir de que la RE 2013 entra en vigor y, por último, una valoración de la forma en que se ejecutó.

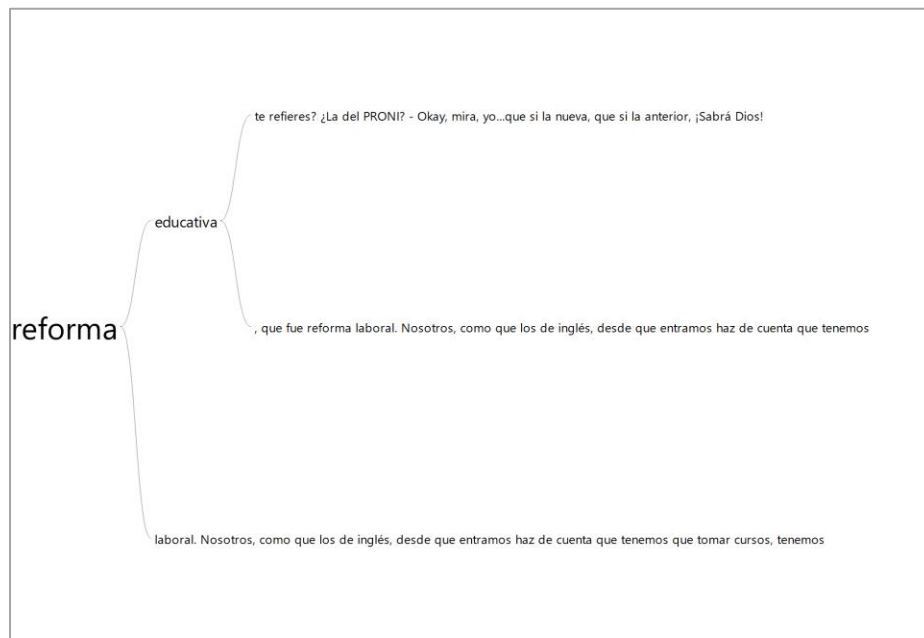
Figura No. 4: Árbol de palabras – Entrevistado “A”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

- b) ENTREVISTADO B: En el siguiente cuadro (Véase Figura No. 5), se observa que el entrevistado utiliza la palabra “reforma” en al menos tres ocasiones. En una de ellas, duda si acaso la RE 2013 alude al PRONI y termina la idea evidenciando que no tiene conocimiento sobre si el PRONI es una política educativa proveniente de la RE 2013. Utiliza la expresión “¡Sabrá Dios!, dejando claro que, como docente de inglés, le ha sido más importante atender a sus múltiples grupos que intentar aterrizar lo que sea que emane de los individuos relevo del poder político en nuestro país. Relata haber escuchado, de colegas, que la RE 2013 había sido “laboral” y no “educativa”. A pesar de ello, explica que los docentes de inglés siempre han sido considerados aparte, pues sus líneas de formación continua, así como sus programas, han seguido un mismo rumbo desde años atrás. Necesario aclarar que la entrevista estuvo a punto de no realizarse, pues el entrevistado argumentaba a su Directora que tenía asuntos que atender fuera del colegio, a pesar de que la cita para la entrevista había sido confirmada 24 horas antes. Al final accedió a hacerla, aunque con la premura de retirarse de la escuela.

Figura No. 5: Árbol de palabras – Entrevistado “B”

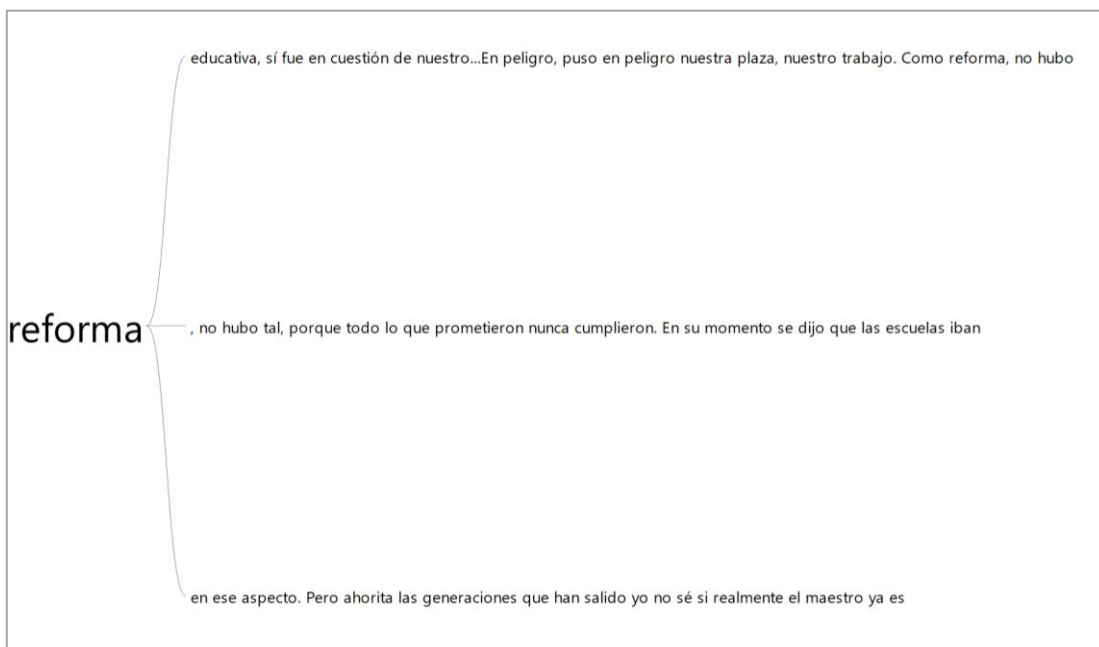


Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

c) Entrevistado C: En la siguiente imagen (Véase Figura No. 6) se observa que la palabra “reforma” fue empleada por el entrevistado en al menos tres ocasiones. De inicio, indica que la RE 2013 puso en peligro su trabajo y permanencia ya que menciona la palabra “plaza”. Sin embargo, realiza un ejercicio de reflexión inmediato para dejar claro que tal cual no hubo reforma a la educación.

Señala que en el momento en que los individuos relevo usan el poder político para su beneficio, se cometen omisiones y quienes viven los devastadores efectos son quienes se encuentran en las escuelas de nuestro país. “Se dijo que las escuelas iban...” pero concluye diciendo que nada de eso cumplieron y que, por lo tanto, terminan siendo sólo palabras.

Figura No. 6: Árbol de palabras – Entrevistado “C”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

d) Entrevistado D: En la siguiente imagen (Véase Figura No. 7), el entrevistado ocupa nueve veces la palabra “reforma”. En este caso, el entrevistado alude al menos a dos situaciones de reforma: la “Peñista” y las anteriores a la del 2013. Al referirse a la RE 2013 como “Peñista”, indica que se trata de una

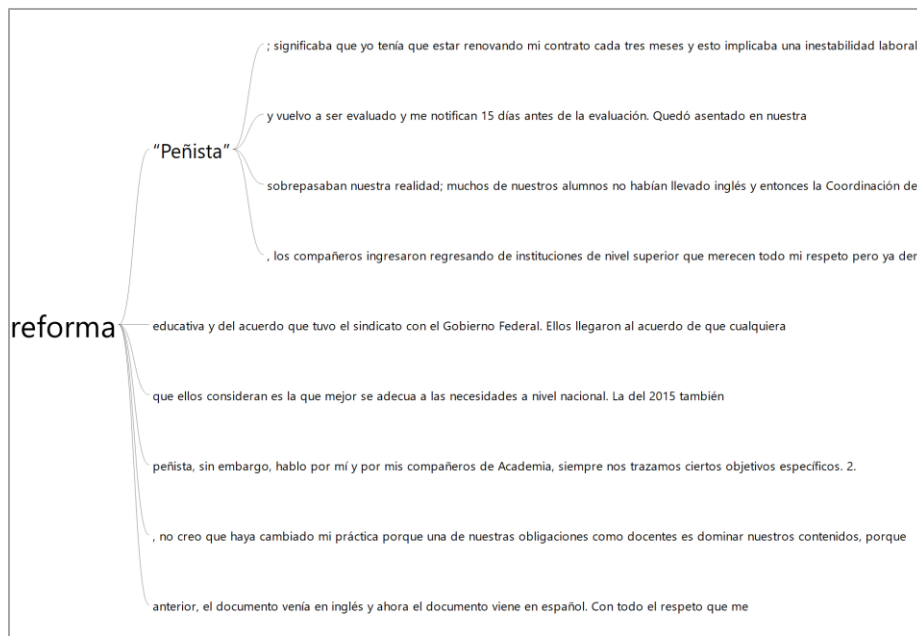
reforma que quedó apodada con el apellido del que fuera entonces presidente de México (Enrique Peña Nieto).

Sobre la reforma “Peñista” devela emociones encontradas por los efectos de los condicionamientos, hostigamientos o amenazas que dice sufrió durante ese primer periodo en que se comenzó a llevar a cabo el examen de ingreso o de permanencia al SPD. Comenta que al vivir el proceso de evaluación antes mencionado, se inconforma con las autoridades de su plantel al darse cuenta de que se le notificó 15 días antes. Solicita que se anote en la bitácora lo sucedido y es allí donde surge una serie de comportamientos negativos en contra del entrevistado y por parte de las autoridades educativas.

Lanza una crítica hacia los colegas que no sólo forman parte de su comunidad educativo, sino de cualquier parte del país, que fungen como docentes de inglés pero que fueron contratados sin tomar en cuenta su formación académica. Es necesario mencionar que, en todo momento, el entrevistado comparte los numerosos cursos de formación continua a los que se ha inscrito por principio de superación y actualización.

Con ello, reconoce que el llegar a ser docente de inglés es un acto permeado de esfuerzos y sacrificios, mismos que él reconoce que ha vivido y que por ende le hacen pensar que es necesaria la profesionalización para estar frente a grupo enseñando una lengua.

Figura No. 7: Árbol de palabras – Entrevistado “D”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

e) Entrevistado E: En la siguiente imagen (Véase Figura No. 8) se observa que el entrevistado empleó en más de diez ocasiones la palabra “examen” para aludir a la RE 2013. Como se mencionaba al inicio del presente apartado, el entrevistado no ocupó la palabra “reforma” para referirse a la política educativa del sexenio del ex presidente Enrique Peña Nieto. Lo anterior resulta interesante si nos remitimos al significado de reforma educativa según Popkewitz, pero que se ve equiparado en la entrevista “E” con el concepto “examen”.

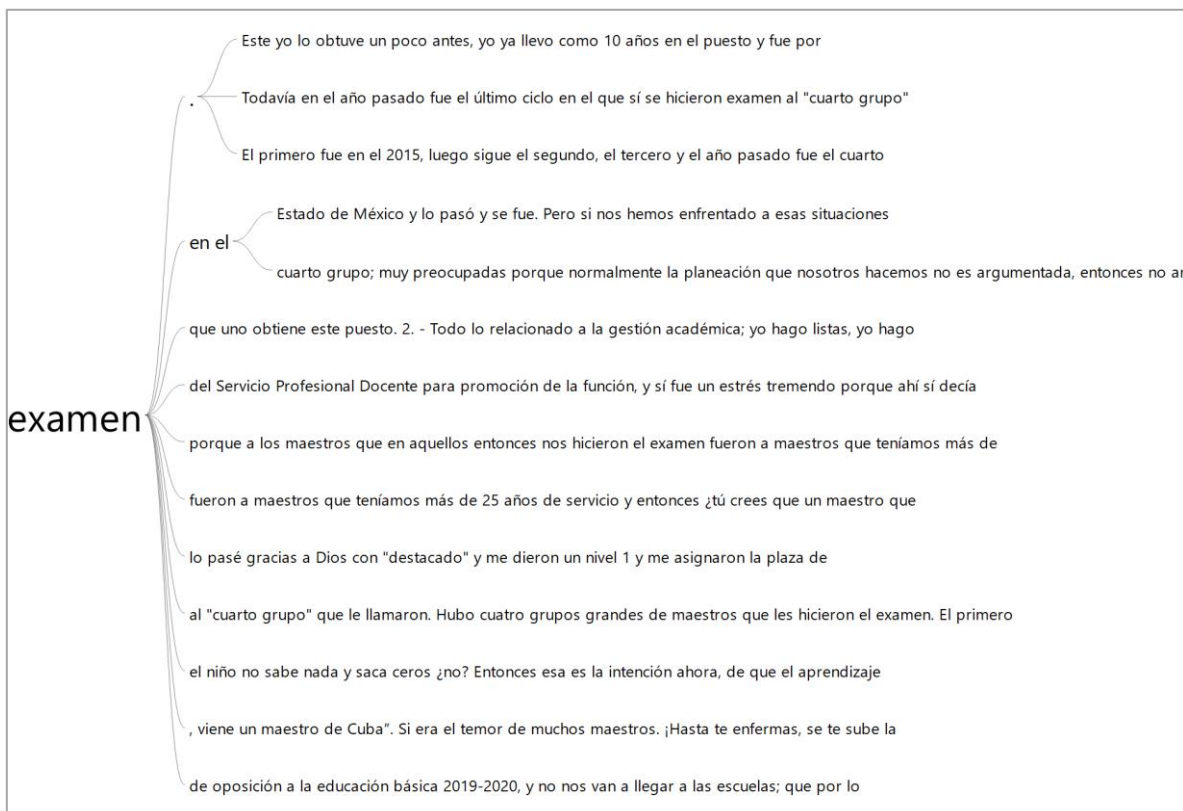
Para el entrevistado, hablar de la reforma educativa en cuestión es sinónimo de examen o evaluación de ingreso o permanencia pero no debido a que exista una mala interpretación o entendimiento de su parte, sino porque en su experiencia, eso ha terminado siendo la RE 2013. En su experiencia, la entrevistada aportó datos valiosos para esta investigación siendo que recordaba a la perfección lo que recién había vivido junto con sus colegas en aquellos momentos en que entró en vigor la RE 2013 y toda una serie de mecanismos que coadyuvarían a su implementación. Sobre los exámenes

de permanencia, indica la existencia de “grupos” que eran evaluados por temporadas: el “primer grupo”, “segundo grupo”, “tercer grupo” y “cuarto grupo”.

Se trató de cuatro grupos evaluados durante el sexenio del ex presidente Enrique Peña Nieto. El entrevistado comparte en todo momento las emociones que experimentaron todos en su escuela, al momento de recibir ataques a través de múltiples campañas de desprestigio; habla sobre sensaciones de desplazamiento e incertidumbre al enterarse que su empleo estaría en riesgo.

Narra la experiencia propia de haber sido examinada para la permanencia en el SPD desde que recibe “el famoso sobre amarillo” y hasta el momento en que se libera de estrés al recibir sus resultados. El entrevistado comenta que aprueba con “destacado” el examen para la permanencia y que, desafortunadamente, no fue el caso de algunos de sus colegas.

Figura No. 8: Árbol de palabras – Entrevistado “E”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

La experiencia de haber realizado un análisis exploratorio fue útil y necesaria para entender el discurso de quienes fueron entrevistados; hacer una revisión de la frecuencia de las palabras por entrevistado desembocó en un mejor entendimiento de lo que se deseaba investigar. Además, dicha revisión de frecuencia de palabras permitió desarrollar un sistema de códigos que juegan entre sí para evidenciar ese conocimiento y experiencia práctica de quienes intervienen en la escena educativa.

Los sistemas de códigos y las representaciones visuales de los resultados de las entrevistas serán tema para abordar en el próximo apartado. Por ahora es necesario presentar una a una las nubes de palabras obtenidas mediante el procesamiento de datos con el programa MAXQDA®. Las nubes de palabras permitirán entender, visualmente, los conceptos que más peso tuvieron para cada entrevistado.

Comenzando por el entrevistado “A”, el tema del Inglés fue reiterado en múltiples ocasiones y la explicación es clave de lo que en muchas escuelas de México sucede: una docente de español que, por instrucciones de las autoridades educativas, se ve obligada a dar clases de inglés sin experiencia previa. Asuntos como los problemas de material de trabajo e infraestructura pasan a segundo término cuando la exigencia del cumplimiento del currículo se vuelve prioritario para esas autoridades.

Ubiquemos a los individuos relevo únicamente como ejercicio para dimensionar los profundos problemas que afronta la educación en México; consideremos a los docentes, directores, alumnos, tutores o padres de familia, inspectores, equipo técnico que diseña y elabora no sólo programas o planes sino estrategias o programas nacionales, Subsecretarios y Secretario de educación pública. Pues bien, incluso la sociedad es un individuo relevo en conjunto y de manera individual.

Pues bien, el poder político se conserva en los individuos relevo pero no se queda estático: funciona, se mueve. En definitiva, el entrevistado percibe que incluso él es un individuo relevo del poder pues a fin de cuentas reconoce que forma parte de

esas decisiones que, aunque no elaboró o ayudó a elaborar, se ejecutan y tienen efectos o consecuencias en su contexto tanto de manera directa como indirecta.

La nube de palabras del entrevistado “A” (Véase Figura No. 9) es extensa y remite a conceptos como *evaluación*, *jubilación*, *sindicato*, *evidencia*, *clubs*, *exige*, *permanencia*, *exigencia*, *enseñanza aprendizaje*, *examen*, *autonomía*, etc.

Figura No. 9: Nube de palabras – Entrevista “A”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Después de observar la imagen anterior, se pueden comenzar a generar ideas al respecto: 2016 como un año en que por fin se tuvo una propuesta curricular que se sincronizaría al NME y a la RE 2013. Ahora bien, en la próxima imagen se puede apreciar un menor número de palabras. Esto significa que las respuestas fueron más breves que, por ejemplo, la de la entrevista “A”.

En efecto; se trató de una entrevista con una aplicación de apenas 20 minutos, de un docente de inglés en escuela pública de tiempo completo que arroja la siguiente frecuencia de palabras:

Figura No. 10: Nube de palabras – Entrevista “B”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

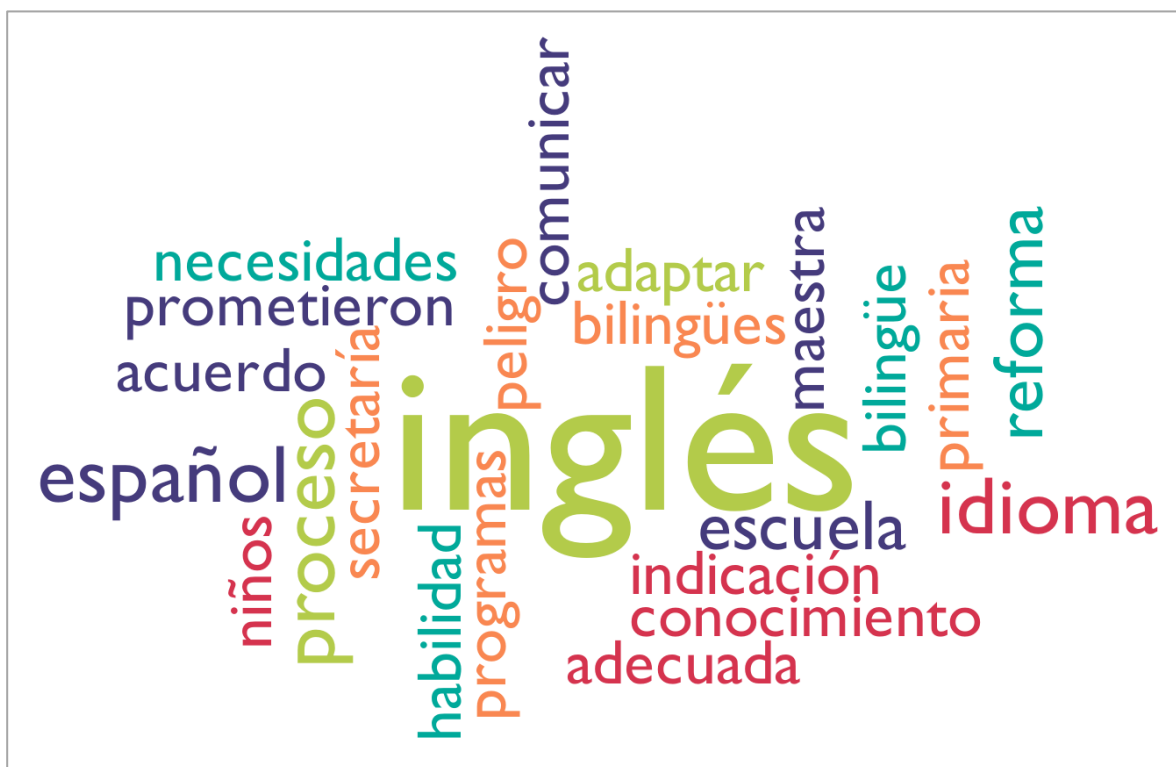
El entrevistado “B” es un docente de inglés que desconoce la RE 2013, el modelo educativo y la propuesta curricular, así como la ENFAI y sus implicaciones. Al entrevistado le cuesta trabajo descifrar si el Proni equivale a la RE 2013, asume que fue parte de, pero no tiene claras las diferencias entre uno y otro. Sin embargo, ubica los momentos en que se dio el auge del inglés como asignatura, en anteriores gobiernos. Indica que reconoce cuando un propósito se cumple en su asignatura, además de que le llama “un plus” a quienes estudian inglés en escuelas públicas porque considera que es, hasta cierto punto, un privilegio. Al señalar la competencia laboral vigente, justifica el elitismo de la lengua inglesa en las escuelas y añade someros beneficios de aprenderla.

En reiteradas ocasiones se dirige al “gobierno”, sin aludir a uno en específico, puesto que su único interés estuvo puesto en transmitirle a los individuos relevo del poder político que pongan especial atención en la cuestión curricular del inglés como segunda lengua y en su contexto en general: maestros, material, infraestructura, incursión desde la etapa inicial de los alumnos.

Por otro lado, reitera que se entienda que un docente de inglés no se logra con el uso de los recursos tecnológicos o vanguardistas; insiste en que la única opción es profesionalizar a los docentes de inglés y a través de su formación continua. Por último, devela un sentimiento de incertidumbre sobre su futuro en tanto comprende que por su formación como Psicóloga, bien podría ser reemplazada por quienes estudian y estudiarán para ser específicamente docentes de inglés.

Como bien se aprecia, en la próxima imagen son cada vez menos palabras. De nuevo va el inglés al centro, como tema medular de la entrevista, y alrededor se encuentran palabras como *proceso*, *habilidad*, *programas*, *peligro*, *indicación*, *adaptar* y *bilingüe* (Véase Figura No. 11):

Figura No. 11: Nube de palabras – Entrevista “C”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

El entrevistado C es el agente con mayor antigüedad en el SEN, respecto al resto de los entrevistados, y con más de 30 años sirviendo a la educación. Se trata de un entrevistado que considera que la vulnerabilidad se hizo sentir en tanto comenzaron los bombardeos mediáticos sobre la evaluación para la permanencia en el SPD. No distingue con claridad lo relacionado con la ENFAI, conoce algo de ella y considera que, en todo caso, los individuos relevo del poder político deberían tener en cuenta el conocimiento que los docentes de inglés en activo, a partir de su experiencia en formación académica, poseen. Dentro de esos conocimientos está el que el entrevistado menciona como crucial: el tiempo determinado para que los alumnos estudien inglés en las escuelas, pues tres horas no son suficientes.

Sobre el entrevistado “D”, como bien se puede observar en la próxima imagen (Véase Figura No. 12), la palabra “inglés” continúa siendo relevante en sus respuestas, sin embargo, la nube de palabras resulta ser sumamente extensa. La educación es lo que conmueve al entrevistado “D” quien durante la entrevista mantuvo un ritmo fluido al contestar cada pregunta.

Figura No. 12: Nube de palabras – Entrevista “D”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Se trata del entrevistado con mayor número de anécdotas relacionadas a su experiencia práctica y conocimiento en su quehacer como docente. Considera como referente de su práctica a la académica Frida Díaz-Barriga, así como a varios otros pertenecientes al ISSUE de la UNAM. Menciona en todo momento su apasionamiento por la formación continua y enumera cursos a los que ha asistido. Sin embargo, considera que existen tensiones en torno a la ENFAI, puesto que, a pesar de las implementaciones de políticas educativas, considera que el docente de inglés siempre estará trabajando con lo que tiene. Ahora bien, si se considera que “lo que tiene” el docente es en realidad poco, entonces encuentra una falacia en los propósitos y lineamientos que establece la SEP como individuo relevo del poder político.

A lo anterior se adhiere que el entrevistado asume una postura política sobre los gobiernos pasados y actual; está dotado de consciencia política, como bien lo afirma durante la entrevista. El entrevistado cree en su potencial como docente de inglés y se asume como modelo de perseverancia en un contexto donde al parecer tiene todo en contra para realizar su quehacer como docente.

El entrevistado “D” platica su experiencia al ser evaluado para permanecer en el SPD. Además de que expresa sus emociones y obstáculos superados para lograr acreditar tal examen, señala los motivos por los que considera que la RE 2013 tuvo un mal diseño e implementación.

Se destaca su especial interés por individuos relevo que se encuentran en circunstancias diferentes a las de él al momento de trabajar: las normales rurales o fuera de la CDMX. Expresa su tristeza al encontrar que son demasiados estados al sur de nuestro país, que se encuentran en condiciones menos afortunadas que las de él.

La experiencia con sus alumnos en una muestra pedagógica organizada por la escuela en la que trabaja es el ejemplo exacto de cómo sobreviven las experiencias de éxito en escuelas en las que la ENFAI debió llegar para implementarse. No obstante, resulta desalentador observar que casos de éxito como el que el

En la anterior imagen se encuentra al centro la palabra “maestros” que, a diferencia de los entrevistados “A”, “B”, “C” y “D”, deja de lado el concepto “reforma”. Resulta importante reiterar que en las respuestas del entrevistado “E” se pueden encontrar términos que aluden a la gestión y organización de centros escolares, pero que también aluden a vicios de burocracia y eficiencia en los procesos.

Por otra parte, se destaca que ha considerado como poco útil la cuestión socioemocional y los “clubs” dentro del currículo escolar, plasmados en la Propuesta Curricular 2016. A simple vista pareciera que no existe un interés por desarrollar asuntos formativos necesarios para un alumno en sus primeros años de vida, pero, la realidad supera cualquier ficción: el tiempo con que cuenta una escuela regular para lograr las metas propuestas en un currículo tan amplio es insuficiente. Ahora, si se reflexiona sobre el espacio que tendría la asignatura de inglés en su horario, resultaría ser que es prácticamente imposible.

El entrevistado “E” considera que el inglés es igual de necesario para las escuelas regulares que las de jornada amplia o tiempo completo; que no debiera coartarse el derecho a que todos reciban la misma educación. Solicita que los individuos relevo del poder político realicen su trabajo de manera correcta, puesto que la impresión que le ofrecen a las comunidades educativas es la de ser insensibles ante la situación educativa que atraviesa nuestro país.

En el siguiente apartado se revelan los retratos de las entrevistas aplicadas, diferenciadas por nivel educativo y funciones dentro del recinto escolar.

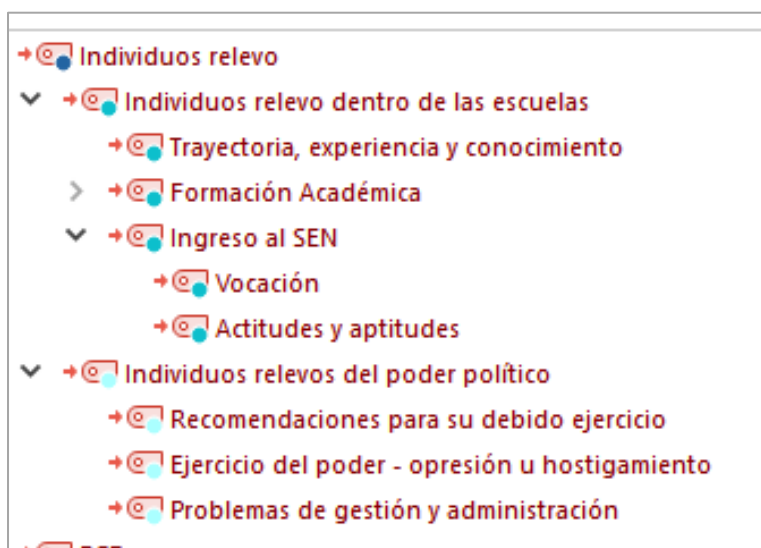
4.1.2.3 Retratos de entrevistas

Los retratos de entrevistas de MAXQDA® son mapas de frecuencia de códigos que se trabajan de forma inductiva o deductiva, según sea el caso de la investigación. Las proyecciones que realiza a través de retratos con colores permiten al lector obtener lecturas rápidas de los pesos que tiene cada elemento investigado en las entrevistas aplicadas.

Para realizar una lectura adecuada de los retratos que a continuación se presentarán, es necesario explicar los significados de cada color:

- i. Tonalidades azules: refiere a las situaciones y contextos de los individuos relevo. En el caso de los individuos relevo: se trata de las trayectorias, la experiencia y los conocimientos que poseen, sus formaciones académicas, la forma en que ingresaron al SEN, su vocación y las actitudes, habilidades o aptitudes que los caracterizan para llevar a cabo su trabajo. Finalmente, los individuos relevo del poder político, que, en su caso, fueron caracterizados por las recomendaciones para su debido ejercicio, ejercicios del poder y problemas de gestión y administración. A continuación, se presenta el desglose de códigos por orden jerárquico (Véase Figura No. 14):

Figura No. 14: Códigos azules



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

- ii. Tonalidades rojizas: aluden a la PCF, de la que se ubican, en primera instancia, las reformas educativas anteriores al 2013 y la del 2013. Dentro de la Reforma educativa se incluyen los temas de discontinuidad entre políticas educativas. Carencias de infraestructura y material, todo lo relacionado al SPD (ingreso, permanencia, ejercicio de poder, falta de personal, exceso de

trabajo, etc.), sobre el modelo educativo, la propuesta curricular y finalmente el Plan y Programa de estudio de Lengua Extranjera (Véase figura No. 15).

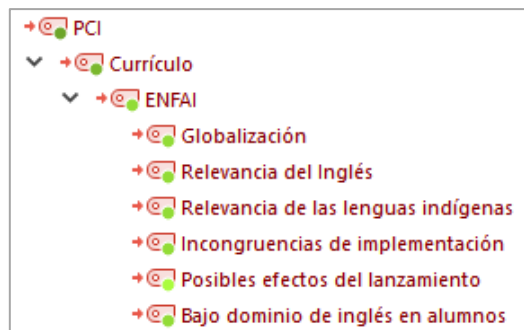
Figura No. 15: Códigos rojizos



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

- iii. Tonalidades verdes: indican la presencia de temas relacionados a la PCI, como lo son el Currículo y posteriormente desprendiendo a la ENFAI y aspectos como la globalización, relevancia del inglés, relevancia de las lenguas indígenas, incongruencia de implementación, posibles efectos del lanzamiento y bajo dominio de inglés de los alumnos (Véase Figura No. 16):

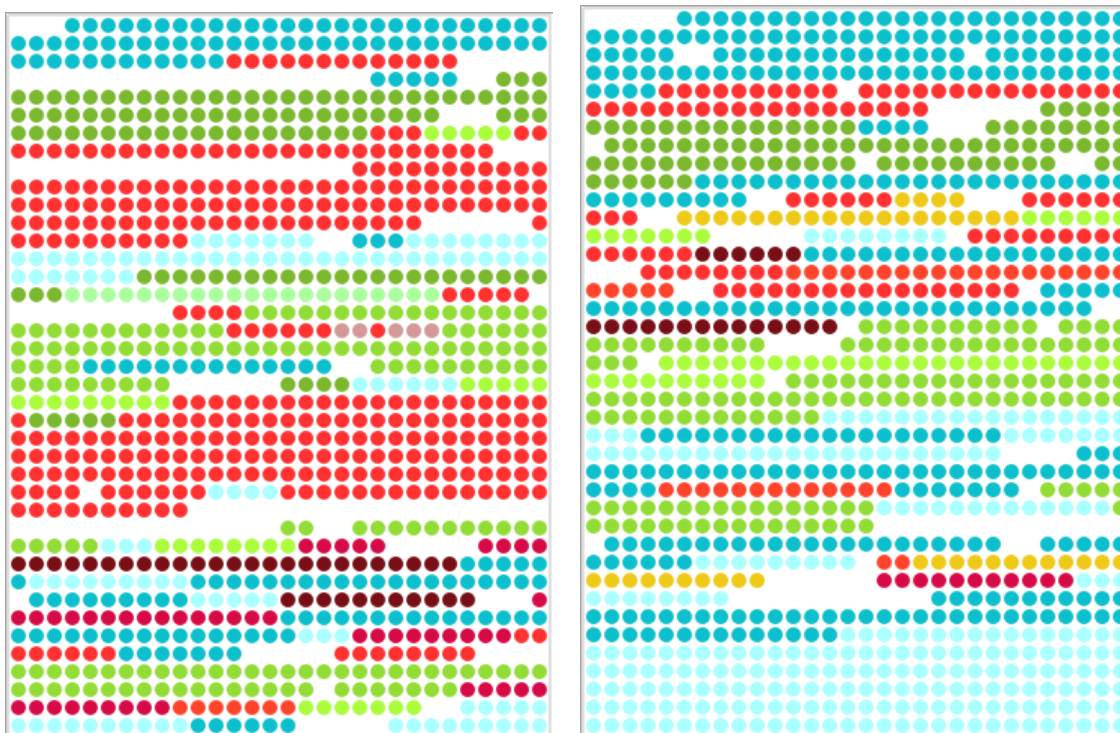
iv. Figura No. 16: Códigos verdes



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Habiendo aclarado el contexto de tonalidades y códigos para poder realizar una lectura de los retratos a continuación (Véase Figura No. 17), e presenta la primera comparativa entre el entrevistado “A” y el “B”:

Figura No. 17: Comparativa de retratos – Entrevista “A” y “B”



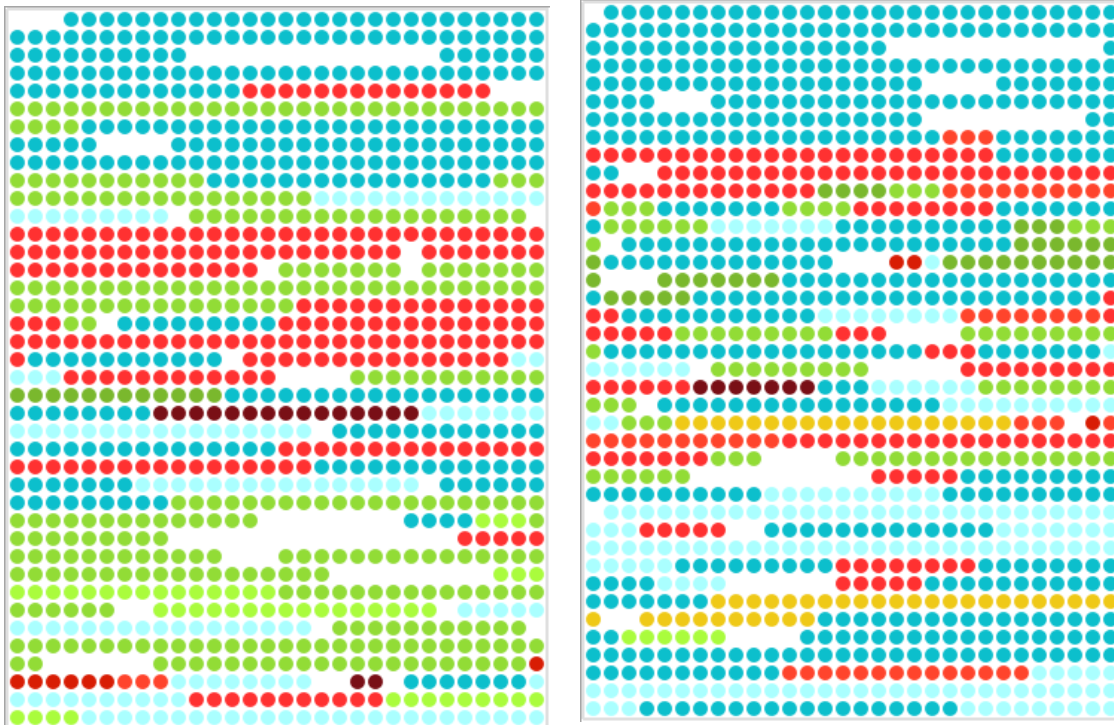
Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Contemplando que el entrevistado “A” es docente de español en primaria regular y el “B” es docente de inglés en primaria de escuela de tiempo completo; existen diferencias. El retrato “A” contiene mayor carga rojiza, que indica que prevalecen las experiencias y los conocimientos sobre la PCF. El eje vertical de la PCF será sin duda la RE 2013. Para el retrato “B” se distingue una mayor presencia de códigos azules que indican el constante nombramiento de las situaciones y contexto de los individuos relevos que intervienen.

Ahora, para la siguiente comparativa de retratos, es visible que existe una mayor distribución de conceptos, temas o ideas. En el retrato “C” es posible ver una mayor presencia de códigos verdes que estarían estipulando un recurrente nombramiento

de PCI, aludiendo a la cuestión concreta de la ENFAI y la enseñanza del inglés. En el retrato “D” es posible ver que los códigos azules son predominantes y aluden a una constante implicación de lo que se refiere a los individuos relevo. A continuación, se presenta esta comparativa de retratos “C” y “D” (Véase Figura No. 18):

Figura No. 18: Comparativa de retratos – Entrevista “C” y “D”



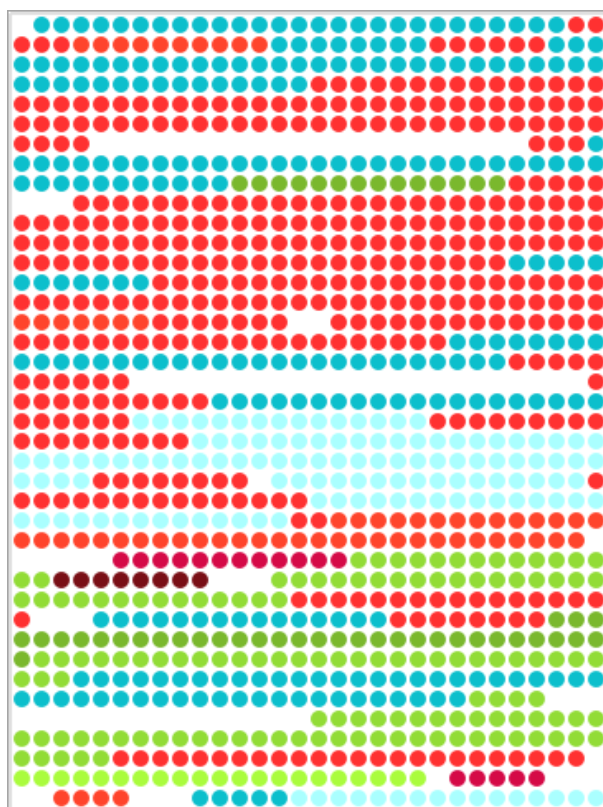
Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Como se puede apreciar, el retrato “D” contiene en menor medida códigos verdes o rojos, y esto puede deberse a que el entrevistado “D” en todo momento remitió con meticulosidad las preguntas de la entrevista a su experiencia y conocimiento práctico; se logra ver con gran claridad la presencia de la PCD, pues tiene matices de otros códigos.

En la próxima imagen se presenta el retrato de la entrevista “E”, dirigida a quien funge como director de primaria regular. Como se puede apreciar en el retrato, prevalecen los códigos rojos en sus respuestas, demostrando que alude, en la mayor parte del tiempo, a las cuestiones de reformas educativas previas al 2013 o

de la RE 2013. Al contrastarlo con la transcripción de la entrevista, es posible leer en sus respuestas la vinculación, en gran parte, con la cuestión de la o las políticas educativas de reformas pasados y de la actualidad. Sin embargo, logra hacer un hincapié en la ENFAI, en los últimos segmentos de la entrevista, puesto que, al formar parte de una escuela regular, expresa la necesidad de que sus alumnos tengan la misma posibilidad que otras escuelas de tiempo completo o jornada ampliada de tener la materia de inglés en su currículo escolar. A continuación, el retrato (Véase Figura No. 19):

Figura No. 19: Retrato – Entrevista “E”



Fuente: Obtenido mediante el procesamiento de datos en el software MAXQDA®

Las preocupaciones de los entrevistados por la cuestión planteada acerca del aprendizaje y dominio del inglés, sale en todos los casos a relucir. No existe un solo actor educativo que niegue la importancia de la lengua inglesa hoy en día; todos asumen que es necesario para el futuro de sus alumnos. Habiendo concluido los análisis de la PCF, PCD y PCI, pasaremos a las reflexiones finales.

Capítulo 5: Reflexiones finales y tentativa propuesta

“Existen formas de opresión y dominación

que se convierten en invisibles,

una de ellas es la nueva normalidad”

Michel Foucault

En el presente capítulo se esbozan reflexiones que se desprenden de los hallazgos iniciales presentados en el anterior capítulo. Dichas reflexiones se entrelazan para llevar a cabo un balance general que puede ayudar, a quienes se preocupen por el asunto de las segundas lenguas, a repensar sus funciones y metas en la profesión que desempeñan y que los liga a la lucha por una educación mejor para México.

Parte de las reflexiones que se expresan en este apartado, se vinculan con el último acontecimiento mundial que ha modificado la vida de cada habitante del mundo: la pandemia por COVID-19. El asunto de la pandemia en el año 2020 se convierte en un factor interesante de analizar en el fenómeno educativo, debido a las medidas sanitarias que todos los países han asumido y que conminan a la población a permanecer en casa para evitar contagios.

Como paradoja, la idea de una *nueva normalidad* según Foucault y la del gobierno de México en 2020, no son lejanas; conllevan a conceptos de opresión y dominación que se vuelven invisibles por alguna razón. Es necesario comentar que los posteriores apartados son reflexiones que se adhieren a la coyuntura de México, pero que se asocian, a la vez, a múltiples escenarios, momentos y rumbos a futuro que son necesarios de mencionar.

5.1 El alcance de la ENFAI en tiempos de la Reforma Educativa 2013

La Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés en México se lanzó aun cuando no eran claros los procedimientos para llevar a cabo su implementación. Docentes y directores recuerdan parte de ella, pero ni siquiera pueden comprender si ese *plan* sigue en marcha; desde luego, no es posible analizar los resultados que provengan de la misma.

Con lo anterior se asumen tres cuestiones: a) lanzar una estrategia sin una relación documental que la respalde es una manera de girar instrucciones sin precisar en qué consisten; b) docentes y directores son los personajes clave, los individuos relevo dentro de la escuela, quienes llevan a cabo la ejecución de una estrategia educativa, quienes requieren participar en su elaboración en caso de que se requiera una buena implementación; c) un diseño de estrategia que no llega a ser implementado, contiene información suficiente para ser estudiado aun cuando no fue posible llegar a la etapa de ejecución.

La ENFAI, en tiempos de su lanzamiento, cobró relevancia en medios de comunicación pues fue una noticia importante en la recta final del sexenio del entonces presidente Enrique Peña Nieto. En las escuelas, se ha podido constatar que no todos los entrevistados estaban enterados de su existencia, y que algunos creían que aún seguía en marcha o que iba a ser retomada por el gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador.

Sobre la necesidad de una estrategia como esta en las escuelas, los entrevistados asumen que aprender inglés es una de las ventajas más grandes que la escuela pública puede ofrecerle a la niñez mexicana. Celebran que esa estrategia estuviera pensada incluso para escuelas de tiempo regular, en las que apenas y se podía cubrir el currículo marcado por la SEP, en un horario que dista mucho del de las escuelas de tiempo completo. La necesidad es clara para los entrevistados, intuyen que desarrollar cierto dominio del inglés como segunda lengua trae a consecuencia un mejor futuro con oportunidades académicas y laborales sin precedentes.

Las buenas intenciones de la ENFAI son, a todas luces, nada más que eso: buenas intenciones. Lanzar y ejecutar no es lo mismo; lanzar implica anunciar mientras que ejecutar implica echar a andar una serie de pasos complejos.

Pero, además, ¿qué habría pasado si la ENFAI se hubiera lanzado a la par del lanzamiento de la Propuesta Curricular 2016 o del Nuevo Modelo Educativo? ¿Habría logrado consolidarse? Es difícil saberlo, pero lo que sí sabemos hoy es que haber buscado hacer a México bilingüe en 20 años con la ENFAI, habría sido por demás inverosímil.

5.2 La ENFAI en la 4T: lo que ha quedado de ella

En la coyuntura actual, la ENFAI no tuvo cabida, en pocas palabras, fue desechada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador y se introdujo la “nueva escuela mexicana” como directriz para resolver los problemas observados en la educación de nuestro país, según el actual secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán. El tema del aprendizaje del inglés sí fue contemplado por el secretario Moctezuma, pero únicamente en el discurso.

Se adhiere, a esta reflexión en tiempos de la 4T, la emergencia sanitaria mundial por la pandemia por COVID-19. Es de relevancia mencionarlo, puesto que el distanciamiento social ha hecho que lugares como la escuela, cesen actividades de manera indefinida. La educación está viviendo, de manera acelerada, una transición hacia los aprendizajes digitales y que develan, en el caso latinoamericano, un grave problema de acceso a la educación de la niñez mexicana en situaciones vulnerables.

Tomar clases desde casa y con un equipo de cómputo que haga las veces de un día común en la escuela, es privilegio para algunos y una suplantación de lo que es en realidad la educación. Los recursos digitales, además de ser accesibles sólo para algunos, no terminan siendo el mejor medio para aprender, si se comprende que la socialización que promueve la educación presencial no es la misma que la que se lleva a cabo en salas de videochat. Pero existen paradojas visibles, que conllevan

a pensar que existen formas de aprovechar mejor el tiempo y los contenidos que dictan las autoridades educativas de un gobierno.

Educarse a distancia ha traído como consecuencia la posibilidad de que quienes desempeñan labores como docentes o directores se acerquen más hacia los estudiantes y a sus realidades particulares. La reducción de contenidos para llegar a lo esencial es otro de los muchos aprendizajes que experimentan los docentes, a pesar de la constante solicitud de evidencias para confirmar que se *avanza* y que se cumple con lo solicitado.

Las lenguas, por otra parte, necesitan de la socialización para ser aprendidas. El distanciamiento social trae consigo una interrupción aparente de procesos pedagógicos que se daban por sentados en la educación presencial, pero que ahora son cuestionados con mayor franqueza por quienes enseñan vía remota; los docentes. Si se analiza la ENFAI en la actualidad por sus directrices, permanece el vacío de la real ejecución y termina por ser esa buena intención de la que se hablaba en anteriores líneas.

5.3 Nuevos rumbos para la enseñanza del inglés en México

Nada volverá a ser igual, al menos por un par de años más. La escuela permanece en una especie de *limbo*, aunque en movimiento; nunca descansa. La imagen que viene a nuestra mente con la unidad de análisis que utilizaba el Profesor Gil Antón, hoy parece permanecer igual, aunque con ventanas y puertas cerradas; se ha cerrado el acceso.

Sin duda intervienen pensamientos y cuestionamientos sobre la desigualdad acrecentada con la emergencia sanitaria mundial. Se ha develado la escasa preparación en tecnologías que posee cada docente en este país. Parece ser que la enseñanza del inglés puede esperar un poco más, porque por ahora tan sólo es importante preservar la vida propia y la de los seres queridos.

Sin embargo, todas esas proyecciones e ideas innovadoras para hacer que la PCD sea reconocida y valorada por el SEN como comunidad educativa, seguramente pasarán a segundo término hoy por hoy. Y tal vez sea válido, tan sólo por ahora.

Ha sido una gran fortuna poder escuchar a mis colegas, personas con quienes comparto la vocación y de quienes aprendí demasiado en este ejercicio en el que yo callé para escuchar sus vivencias y conocimientos. Es precisamente en ellos en quienes está depositada la esperanza de que no sólo funcione el inglés como asignatura, sino la escuela completa.

No pasar de alto a América Latina indígena, nos hará mas sensibles y justos con las realidades que vivimos a diario. Precisamente, en caso de que la ENFAI fuera retomada parcial o de manera completa, debería ser prioridad de los individuos relevo del poder político considerar el dialogo con comunidades indígenas para así generar modificaciones a la Estrategia y convertirla en una digna para todo mexicano. Dadas las circunstancias en que la Tesis presente ha culminado, se reconoce un campo de oportunidad para ligar el tema presente al contexto latinoamericano con mayor énfasis y que se proyectará, en los próximos estudios de posgrado que la autora de esta Tesis busca emprender, como objetivo principal de investigación a abordar.

Existen demasiados temas por abordar aún sobre la situación del dominio del inglés en escuelas públicas y desde luego que hacen falta espacios para estudiar, conversar e investigar sobre ello. La política curricular en México aún no ha sido explorada fuera del enfoque de políticas públicas, lo cual hace que se convierta en un tema de relevancia para quienes nos dedicamos a estudiar, reflexionar o investigar.

FUENTES DE CONSULTA

Libros:

Aguilar, Luis (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

Andere, Eduardo (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI Editores

Ceballos, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Coyoacán

Cimadamore *et al.* (2006). *Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Díaz-Barriga, Ángel (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES: COMIE

Díaz-Barriga, A. y García, J.M. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina, Experiencia de diez países*. México: Miño y Dávila Editores

Foucault, Michel (2002). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica

Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta

Kridel, Craig (2010) *Encyclopedia of curriculum studies*, California, Estados Unidos: Sage

Lahera, Eugenio (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Chile: Fondo de Cultura Económica

Mazzeo, Riccardo (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Zygmunt Bauman. Barcelona: Paidós

Osnaya, Fernando (2007). Política educativa en México. En Carmona, A., Lozano, A. y Pedraza, D. (2007). *Las políticas educativas en México*. México: Ediciones Pomares

Pinar, William (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea

Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia

Posner, George J. (2005). *Análisis del currículo*. México: Mc Graw Hill.

Rodríguez, César (2011). *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Zapata, Oscar (2005) *Metodología de la investigación para elaborar tesis de investigaciones socioeducativas*. México: Editorial PAX MÉXICO

Walsh, Catherine (2003). *Estudios culturales latinoamericanos, Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala

Artículos:

- Barrantes, Karina y Baron, George-Louis (2011). *Análisis de la aplicación de algunos proyectos nacionales con el uso de nuevas tecnologías*. En *EDUCAR*, Vol. 47, No. 2. Pp. 365-378. Barcelona, España.
- Barraza, Arturo (2004). *Política Curricular: un estado de la cuestión*. En *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Año 4, No. 8.
- Esteban, José Emilio (2007). *Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía*. En *LOGOS*, Vol. 40. Pp. 259 – 280.
- González, José (2019). *Acotaciones estructurales a la Cuarta Transformación: forma imperio y forma social*. En *Argumentos*, Año 32, No. 89. Pp. 105-121. México, UAM-Xochimilco
- Pérez, Abel et al. (2015). *Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, No. 65. Pp. 507-527. México, COMIE
- Sáez, Hugo (2019). *Cuarta Transformación: antecedentes y perspectivas*. En *Argumentos*, Año 32, No. 89. Pp. 83-102 enero-abril 2019. México, UAM-Xochimilco
- Sandoval, Eduardo (2002). *Grupos etnolingüísticos en el México del Siglo XXI*. En *Papeles de POBLACIÓN*, No. 34 octubre-diciembre 2002. México, CIEAP/UAEM
- Ziegler, Sandra (2003). *Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años 90 en Argentina*. En *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 8, No. 19. Pp. 652-677 septiembre-diciembre 2010. México, COMIE-UAM

Tesis:

Guzmán, Andrés (2012) Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Democratización: *El rol de los organismos internacionales en los procesos de reforma a los sistemas judiciales en América Latina: La agenda del Banco Interamericano de Desarrollo y las dinámicas de transformación institucional en Colombia*. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Documentos públicos de gobierno:

Secretaría de Educación Pública (2017). *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*.

Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017) *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017

7

Secretaría de Educación Pública (2017). *Programa Nacional de Inglés 2017-2018*.

Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-de-ingles-2017-2018?state=published>

Secretaría de Educación Pública (2013) *Reforma Educativa 2013*. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

3

Secretaría de Educación Pública (2016). *S270 Programa Nacional de Inglés*.

Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/documentos/s270-programa-nacional-de-ingles>

Subsecretaría de Educación Pública (2019). *Modelo educativo: nueva escuela mexicana*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de:

https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedum_eep.pdf

Páginas web:

Cabrera, Francisco (2018). *Programa 'Escuelas de Tiempo Completo': resultados positivos y lecciones aprendidas*. Recuperado de:

<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1200>

MAXQDA® (2020). *Acerca de MAXQDA*. Recuperado de:

<https://es.maxqda.com/software-analisis-datos-cualitativos>

Reséndiz, Francisco (2015). *Perfil. Aurelio Nuño Mayer*. México: El Universal.

Recuperado de:

<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2015/08/27/perfil-aurelio-nuno-mayer>

Secretaría de Educación Pública (2020). *Directorio: Esteban Moctezuma Barragán*.

Secretario de Educación Pública. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/estructuras/esteban-moctezuma-barragan-227702>

Otros:

Banco Mundial (2015) *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.

Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3816/Latinoamérica%20Indígena%20en%20el%20Siglo%20XXI%20primera%20Onda%20cada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bazúa, Fernando (2010) *Estado, Gobierno y Política Pública. Elementos para un Marco Conceptual Básico*. UAM-FLACSO (borrador).

Echeverría, Genoveva (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Apunte Docentes de Metodología de investigación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile.

Peña, Enrique (2012). *Iniciativa de Reforma Educativa*. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/116308675/Propuestas-de-Reforma-Educativa>

Videos:

El Colegio de México A.C. (2013). *'La Reforma Educativa' por Manuel Gil Antón.*

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jH6lzKYGgNY>

IISUE UNAM oficial (2018) *Siete temas críticos en torno a la docencia: Ángel Díaz Barriga.* México. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=8SpZVDhn3sE&t=153s>

IISUE UNAM oficial (2018) *¿Qué de bueno trajo la reforma educativa?* México.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xkx8SEemGvc&t=189s>

ANEXO 1: Pilotaje de entrevista

TIPO DE INSTRUMENTO: entrevista semiestructurada
-ENTREVISTADA: Profesora Adriana "N"

Guion y transcripción de la entrevista semiestructurada

INSTRUCCIONES: Las preguntas a continuación, no necesitan preparación previa. Se solicita a la entrevistada contestar de la manera más natural e inmediata cada pregunta, ya que únicamente refiere a su formación académica, a su práctica como docente de inglés y a su opinión sobre ciertos temas.

Todas las respuestas son para uso exclusivo del entrevistador y la directora de Tesis, con fines únicos de investigación educativa. Los datos de la entrevistada son secretos y las respuestas que proporcione son totalmente libres.

A. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Qué carrera estudió y en qué Institución?

Estudí la licenciatura en Enseñanza de Inglés que está en la FES Acatlán y dura 9 semestres

2. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de inglés frente a grupo?

Si, considero que esa carrera tiene lo necesario para dar una clase de inglés, como didáctica, psicología, lingüística, práctica profesional supervisada...no, práctica docente supervisada, entre otras.

3. ¿Qué metodología o enfoque para la enseñanza del inglés reconoce usted como la más efectiva?

Pues, todo depende del grupo de los estudiantes a quien esté dirigido, pero creo que es un poquito como del cognoscitivismo, de la creación de andamiajes, de la ZDP, del aprendizaje significativo de Ausubel, eh...también lo que dice Krashen* del input+1 y bueno, con los niños un poquito más marcado lo que es el conductismo

B. SOBRE SU PUESTO COMO DOCENTE DE INGLÉS, FRENTE A GRUPO EN UNA ESCUELA PÚBLICA PERTENECIENTE A LA SEP

1. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?

Bueno, hay dos tipos de puesto...en docente de SEP para inglés, que es en sí la base, y como yo estoy, que es como por interinato. Aunque en realidad es prácticamente una base porque es un poquito difícil que te corran, entonces lo primero que me pidieron fue estar estudiando alguna licenciatura afín, ya sea algo que tuviera que ver con el inglés o podía ser pedagogía o algo relacionado a la educación. Me pidieron un certificado de B2, me pidieron el Teachers emm...me

pidieron el certificado de prepa, ya que como yo no estaba concursando por una plaza, el de prepa era más que suficiente. Me pidieron 2 años comprobables de trabajo con niños emm...¿qué más me pidieron? ¡Ah! Y dos cartas de recomendación de algún lugar donde yo hubiera trabajado para comprobar, yo creo, que la experiencia.

2. ¿Cómo vivió el proceso para entrar a trabajar allí?

Lo primero que tuve que hacer es ir a dejar mis papeles en Arcos de Belén, dejaba los documentos y más o menos como un mes después me mandaron un correo donde me dijeron que contaba con todos los requisitos y podía presentar los exámenes, y los exámenes fueron 2: el primero fue completamente de inglés, tenía una combinación como de ejercicios básicos pero súper, súper básicos, casi-casi A1, y era como un examen tipo de colocación porque iba de A1, a A2, y el más alto, yo considero que era más o menos un B2+. Y después de ahí había otro examen donde nos preguntaban un poquito de metodología y nos ponían situaciones que podían suceder en el aula, así de ¿qué harías si un alumno te pregunta tal cosa? o ¿qué harías para calificar a un alumno? Emm... situaciones que se supone se presentarían en tu aula y al final una entrevista donde prácticamente fue lo del segundo examen que son como la metodología, control de grupo, etc. Y ya después de ahí, después de que presentas los exámenes, como un mes después, te mandan un correo si eres emmm...no recuerdo la palabra...era como de “aceptado” o “no aceptado”. Y ya que te aceptan, pues ya llevabas tus documentos para contratación, te dan un mapa donde están las escuelas disponibles, eliges la que te quede más cerca o la que te convenga más. Te dan una hoja que tienes que llevar a tu primaria e inmediatamente comienzas a trabajar.

3. ¿Con qué nivel educativo trabaja? Agregar grado y cantidad de grupos

Trabajo con nivel básico, primaria. Llevo 5 años ahí y 4 de estos ciclos he trabajado con primaria baja que es 1° y 2°, y sólo un grado trabajé con 3° y 4°. Tengo...tengo 6 grupos en total: 3 de 1°, 3 de 2° y cada uno más o menos tiene entre 30 y 35 alumnos.

4. ¿Qué retos o dificultades encuentra en el aprendizaje del inglés de sus alumnos?

Yo creo que primero, bueno, son muchos aspectos. Hablando solamente de los alumnos es como su educación en casa, me refiero a que no muchos tienen conocimiento de algunos temas en los libros, por ejemplo, algunos no conocen el metro; cosas que son básicas, o por ejemplo, no conocen qué es un...emm, bueno, por ejemplo, no han tenido contacto con la playa, con cosas que a lo mejor para nosotros son muy comunes, no todos ellos han tenido la oportunidad, lo que cuesta un poquito de trabajo porque primero tienen que conocerlo en español, para que yo les pueda dar la clase de inglés. Bueno, de ahí viene que no todos cuentan con los materiales. Es muy, muy raro que un alumno te lleve, empezando desde un lápiz, emm..los libros, los cuadernos que ocupamos durante la clase, emm...también que no desayunan, la alimentación en casa...entonces todo eso son...unas barreras bastante complicadas para llevar a cabo la clase de inglés, que

al final, bueno, nosotros como profesores tenemos que buscar la forma de solucionarlo para darles la clase. Y yo creo que con el idioma no he tenido ninguna barrera, todos siempre han estado muy motivados, porque es lo primero que siempre trato de hacer en el salón, como emocionarlos, decirles siempre que tenemos que aprender inglés, que van a poder viajar a otros países, que van a conocer muchas cosas, y siento que eso si los motiva bastante, y les dan muchas ganas de aprender cosas nuevas en inglés.

5. ¿Qué metodología para la enseñanza del inglés debe utilizar en sus clases, según la SEP?

Según la SEP tenemos que trabajar por competencias, de hecho tienen un programa que está , bueno, que tiene los aprendizajes esperados y en ningún momento puedo dar gramática pura, en ningún momento le voy a decir a un alumno que estamos viendo el presente simple, o que estamos viendo el verbo “to be”, simplemente ellos aprenden frases de manera natural como si aprendieran español, empiezan a decir “My name is Juanito...I am four years old” cosas así, pero en realidad nunca, nunca, nunca van a saber qué es un verbo “to be”, qué es un presente simple, qué es un futuro. Los van a ocupar pero de manera natural y todas, todas las clases están basadas en situaciones reales, situaciones de la vida cotidiana para los alumnos

C. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

1. ¿Cree necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)?

Yo considero que sí aunque no estoy como muy de acuerdo con el planteamiento que hacía [se presume que se refiere al Srío. Moctezuma Barragán] de que los profesores de español pudieran dar la clase de inglés solamente con ayuda de videos, porque en realidad eso no es lo que necesitan los niños. Ellos necesitan un profesor con toda la palabra, que estudie las metodologías, que estudie a lo mejor un poquito de psicología, que tenga dominio de la lengua, ya que por ejemplo ahí la mayoría de los maestros que están ahorita y que tienen base, no son maestros de inglés, son por ejemplo abogados o arquitectos o ni siquiera estudiaron algo pero solamente por tener conocimiento del idioma, tienen un trabajo ahí y de hecho sí se nota mucho en las clases, en cómo atienden a los alumnos, considero que sí es demasiado necesario. Y sobre formar más y nuevos maestros de inglés en las escuelas normales, igual considero que es muy buena propuesta, de hecho el programa que lanzaron creo que fue hace 1 o 2 años, me pareció muy bueno de que tenías que mandar tus papeles [inaudible] con un CAE para ser maestro de inglés en las escuelas normales y ahí se formarían nuevos profesores.

Aunque en realidad ya no se supo qué [inaudible], si tuve unos dos...tres compañeros que enviaron papeles, yo lo mandé pero no podía entrar porque en ese entonces todavía no me titulaba y de los que sí se supone que les habían llamado, o sea, los aceptaron pero ya no los llamaron.

D. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

1. ¿Qué impresión tiene sobre la RE 2013?

En realidad en el programa de inglés nunca nos citaron a una junta o nos hablaron de la reforma educativa sino hasta que fue en las escuelas la junta de consejo técnico y pues no se habló mucho, en realidad ni siquiera hubo como algún programa que nos entrenara como profesores, que nos preparara, sino así un día así de la nada, que en una junta de consejo técnico dijeron “maestros, a partir del próximo mes ya no vamos a evaluar de cierta forma, vamos a empezar con lo de la reforma educativa, con los nuevos programas” y fue un cambio de una semana para otra, de hecho se inició en enero, ni siquiera se inició este ciclo y fue cuando metieron toda esta parte de lo socioemocional, les quitaron los números...bueno dijeron que les quitaron número aunque en realidad siguen calificando con número, pero aparte de un número se les da un nivel, entonces a los profesores de inglés nos metieron de la misma forma y se nos pidió que aparte de la clase de inglés, se diera un club, es decir que yo doy como dos clases de inglés por así decirlo: una son como los conocimientos normales, trabajamos con el libro, con los temas que vienen en el libro y el club es uno que se llama inglés viajero donde vienen actividades de diferentes países y ya no tan enfocado a la lengua, o sea, lo que se quiere es que se haga consciente al alumno de que el inglés es muy importante para viajar.

2. ¿En qué sentido cambió su práctica docente a partir de la RE 2013?

En realidad no cambió mucho porque cuando yo estudié la licenciatura había una materia que se llamaba “interculturalidad”, donde se veía toda esta parte de introducir nuevas culturas a los alumnos, que las aceptaran, qué hacer en situaciones distintas y no solamente de EU sino de cualquier país, entonces yo desde que entré a la primaria empecé a meter este tipo de proyectos donde les ponía situaciones a los alumnos, les mostraba un poquito por ejemplo las festividades de otros países, cómo se relacionaba con México, entonces en realidad a mí como docente no me cambió, pero sí noté alguna molestia en los otros profesores de inglés ya que pues se les hacía algo como trabajo extra, algo que no tenía ni pies ni cabeza y de hecho nunca estuvieron como de acuerdo con en esa interculturalidad.

Nos dieron una guía, siento que no es mala pero está planteada para los 6 grados, cosa que me parece muy malo porque es muy diferente trabajar con un niño de 1° a con un niño de 6°. Hay actividades que son muy buenas para los chiquitos, de colorear, recortar, hacer tu mascarita, pero para los grandes no. Y al revés, hay cosas que vienen, oraciones, palabras muy difíciles que a un niño de 1° de primaria no le atraen.

3. ¿Qué opina sobre la RE 2013, específicamente al caso de la materia de inglés?

Considero que es buena, es buena meter esta parte de la interculturalidad en la clase de inglés, que se trabaje un poquito más lo socioemocional, que no se vea nada más como...pues sí, o sea, la ventaja es que ahora se le da una importancia porque ya aparecemos en la boleta entonces eso obliga tanto a papás como

alumnos para poner más atención en la materia, pero, no estamos como tan informados. En años anteriores, cada año, cada ciclo escolar se hacía una junta con todos los profesores de inglés, se hablaba de lo que iba a pasar, de cómo habíamos trabajado en el ciclo escolar y de hecho nos evaluaban. Nos hacían un examen de inglés general nivel B2+ - C1 y...a partir, ya tiene 2 años de que ya no sé nada de juntas, ya no sé nada de exámenes, siento que nos dejaron a un lado. Te digo que lo de la RE nunca nos mandaron a llamar, no explicaron qué iba a pasar, los libros, nada, nada. Fue nada más de “¿qué creen? Maestros de inglés, tienen que trabajar así, aquí están sus listas, bye. Nos ponen la calificación que corresponda, no va a ser por bimestres, va a ser trimestral y ya. Entonces en realidad siento que ni siquiera tomaron en cuenta esa parte y no sé que esté pasando con la coordinación de inglés, probablemente ya desapareció o quién sabe, el punto es que ya no nos mandan mensajes o como era antes. O sea, antes si había un monitoreo de los profesores de inglés, había ocasiones en que ya llegaban a observar a los maestros y ahorita yo ya no sé nada de nada.

E. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

1. Respecto a su práctica docente, ¿qué opina sobre el Nuevo Modelo Educativo?

Como te decía a mí me parece bueno, siento que está bien planteado pero es muy ambicioso. El problema aquí es que no se hizo como una capacitación de docentes, entonces por ejemplo, sí meten lo de lo socioemocional y que por competencias y no sé pero prácticamente nadie lo hace, o sea, las clases se siguen dando de la misma manera. Yo lo veo con mis compañeros maestros, no son maestros de inglés, o sea definitivamente las clases son muy...no sé, no están ni siquiera están enfocadas, es más ni siquiera podrías dar esa clase a un adulto, o sea literal es como de a ver vamos a aprender la conjugación del verbo en pasado –ed, y los niños así de “what?” ¿qué están haciendo? Nadie sabe manejar esa parte entonces es buena, es muy ambiciosa pero no entiendo por qué la metieron de la nada como dando a entender que ya todos los profesores sabían hacerlo. La mayoría son profesores de la vieja escuela, son personas que están a punto de jubilarse y los maestros nuevos siento que no los...no conozco la educación de la normal pero siento que no los prepararon como tal en esa parte de lo socioemocional, además de que siento que les molesta hacer como más trabajo.

2. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones observa en su cotidiano (en las clases de inglés que imparte) a partir de la RE 2013?

Beneficios que...esto es así como algo muy personal, cuando yo empecé a meter la parte de la interculturalidad en mi materia de inglés, los maestros y los demás criticaban que yo no hacía nada o que estaba nada más jugando con los niños. Entonces un beneficio fue que se demostró que esta parte de la interculturalidad de la lengua inglesa era real, no nada más que me lo había “sacado de la manga”. Desventaja, es que como no planearon bien esto, es muy poquito tiempo para cubrir todo lo que ellos quieren, o sea nada más dijeron “ah sí, mételes el libro de inglés viajero, no me importa su materia lo que llevaban...pero el punto es que tienen que cubrir todo en muy poco tiempo. Entonces has de cuenta que en 3 sesiones que damos a la semana, 2 es de inglés

general y 1 es de inglés viajero, que aunque suene poquito, ya haciendo las cuentas es muy, muy poco tiempo para cubrir todos los contenidos, todo el inglés viajero.

También veo en desventaja que no se nos avisó. O sea, yo siempre he dicho que si está bien pero no se nos avisó, fue un cambio repentino que la verdad por ejemplo nosotros no llenábamos boletas. Sí hacíamos una evaluación pero era nada más como... pues no era numérica, en realidad nada más se les daba a lo mejor unos sellitos en su cuaderno, etc. Pero como no aparecemos en boleta, era algo que ni sabíamos cómo hacerlo, no sabíamos cómo evaluarlos y ahorita de la nada fue de “evalúa la materia de inglés y evalúa el proyecto... ¡Ah! Pero no es numérico, bueno sí, pero no, pero ponles un nivel, no se qué” entonces si la verdad fue un “rollo”.

F. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

1. ¿Qué conoce sobre la ENFAI?

La verdad es que no tengo ni idea de qué sea. Te digo que yo solamente había trabajado con el PNIEB, que de hecho según para la RE se le hicieron modificaciones, y no, en realidad solamente lo copiaron y lo pegaron a un libro donde vienen todos los... todas las materias, porque yo, te digo que ya llevo 5 años trabajando ahí y el libro es prácticamente lo mismo.

2. ¿En qué medida, la ENFAI incidió o incide en su práctica docente?

3. ¿Qué cambios se le han solicitado en su lugar de trabajo, a partir del lanzamiento de la ENFAI?

4. ¿Cuál es la opinión que usted y sus colegas tienen sobre la ENFAI?

- ***En caso de no conocerla, no haberla trabajado o aplicado, omitir las respuestas a las preguntas 1-4 del apartado F***

G. SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS 2011

1. ¿Utilizan el plan de estudios 2011 u otro para el caso de la escuela en que imparte clases de inglés?

Sí, me parece que el PNIEB si está actualizado, sí se utiliza emm... y en realidad... sinceramente yo si lo sigo como al pie de la letra, todos los aprendizajes esperados de los niños, aunque te digo que es un poquito ambicioso porque por ejemplo podemos ver las acciones del –can- y no sé, a lo mejor acciones en pasado y en presente y aunque a lo mejor el niño en el momento lo aprenda, como que su vida cotidiana no le permite practicarlo, entonces funciona un día pero ya después ya no... ya no sirve

2. ¿Cree que el plan de estudios que utilizan actualmente deba ser replanteado o modificado?

Sí, totalmente, siento que hubo un momento en donde dijeron “vamos a pegar todos los aprendizajes esperados en todos los grados” y como te digo, no se pusieron a pensar como en esta parte de modificar las actividades de acuerdo a la edad del alumno. Por ejemplo, en 1° hay una que son leer cuentos y rimas y no sé qué... es

de las primeritas, cuando los niños de 1° no saben ni siquiera leer, entonces tu abres el libro de Inglés 1, que es el de 1°, y vienen ejercicios de “escribe la frase en inglés y completa con las letras” haz de cuenta que viene una letra si, una no, entonces eso es prácticamente imposible porque ni siquiera en su lengua materna los niños saben leer y ni siquiera saben reconocer palabras, de hecho apenas los niños están viendo como rimas y eso, entonces de hecho estoy retomando un poquito esa parte porque ahora si como que ya lo internalizan, ya lo entienden y ya pueden identificar muchas palabras, por ejemplo, los números. Hay niños que se saben hasta el 10 y entonces aquí quieren que les enseñemos hasta el 100. O sea, no es imposible, pero el problema es que te digo, es muy, muy ambicioso. Entonces deben de replantearse todo, deben de ver como los aprendizajes esperados de español... para que igual podría ser muy buena idea tener una... o sea, por ejemplo si en español están viendo los números, digo, en matemáticas los números del 1 al 10, en inglés del 1 al 10. Igual y podría ser más significativo para ellos. Y ese PNIEB yo lo conozco desde que entré y por lo que tengo entendido también tiene mucho tiempo ya hecho, y te digo, se supone que lo modificaron, pero cuando lo revisamos en junta de consejo técnico para ver si habían hecho un cambio, definitivamente no había nada, era igual. Nada más estaba en coloritos ahora.

H. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO y SOBRE LA PROPUESTA DEL SRIO. MOCTEZUMA BARRAGÁN RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

1. ¿Qué opina sobre el pronunciamiento del Srío. Moctezuma Barragán sobre la enseñanza del inglés a través de una plataforma?

No sé si es el que dije que los maestros de inglés, digo, los maestros de español iban a dar la clase.

Yo estoy totalmente en desacuerdo por lo que te comentaba. Primero, la mayoría de los maestros de inglés que están en la SEP, no son maestros de inglés, y te digo, eso se nota en la clase, en las actividades que hacen y por ejemplo los maestros de español a veces ni siquiera dominan los temas que ellos deberían de dar, pues menos en inglés. Y siento que no solamente es saber el idioma y enseñarte vocabulario de comida, o de casas, o de animales y ya los alumnos saben aprender inglés, o sea eso va más allá. Lo que hablábamos al principio de las metodologías, los aprendizajes esperados, las teorías que mencioné a Krashen, el aprendizaje significativo, lo que ellos plantean de que los alumnos aprendan por competencias es bueno pero no lo puede hacer un docente que no lo haya estudiado, es decir que ellos no tienen como toda esa formación de encontrar una forma en que el alumno aprenda de una forma no consciente, o sea no diciéndole “pato se dice *duck*” y así ¿no? Una por una, sino que sí se necesita un estudio además de que... pues es que como te decía, luego, luego se nota cuando un maestro no es maestro, entonces en mi opinión estoy totalmente en desacuerdo. Considero que si quieren meter maestros directamente de la normal, que se capaciten como profesores en la enseñanza de inglés... ya, las materias que ellos quieran meter, está esta parte de lingüística aplicada, psicología, didáctica, todas las metodologías, psicología educativa, para que sea un aprendizaje completo y entonces ahora si funciona esta parte como por ejemplo con los colegios bilingües, que el niño sale hablando

perfectamente inglés, pero pues sí se necesita más que dar vocabulario o aprenderlo sobre una plataforma.

Y si se va a enseñar a través de una plataforma, que sí sea como un entrenamiento completo. O sea, un profesor de la normal, que tome su curso de todas las materias más una clase de inglés, pero, completa. Cosa que siento que está un poquito imposible porque es como nosotros, ¿no? por ejemplo, yo estudié un diplomado en traducción y nada más fue como una *embarradita*, no me siento experta ni capaz de traducir todos los temas que vimos, o sea, te tienes que enfocar en un área e ir la trabajando poco a poco.

Me faltó mencionarte, no sé si sea relevante para esta parte de las dificultades que tengo en la escuela, es que la escuela donde yo estoy trabajando, cuando fue el sismo del 19, salió afectada. Entonces has de cuenta que nosotros nos quedamos sin dar clases como 3-4 meses, luego regresamos, y nos contrataron una escuela emm...no sé si conoces el CEMAC, creo que se llama CEMAC...un tipo Montessori, que está, creo, sobre Abasolo hacia arriba, casi en la esquina. Pero la verdad no sé cómo se llama esa calle. Entonces has de cuenta que a nosotros nos pasaron a esa...nos rentaron esa escuela que está enfrente, el CEMAC, y ahí teníamos al principio como 5 salones. O sea, nuestra escuela son 3 grupos por grado, o sea, son 18 grupos en total, entonces así nos aventamos como un año. Has de cuenta que los niños se turnaban, iban 2 veces a la semana y luego 2 veces no, luego 2 veces sí. Entonces ahorita, hace poquito, hace como 1 mes nos pusieron ya todos los salones. Hubo un tiempo donde estábamos en 3 diferentes escuelas, pero ahorita ya estamos todos juntos. No, miento, los de 6° están en una secundaria que está más arriba, y por ejemplo, yo no tengo grabadora, no tenemos los proyectores que teníamos, yo ya no tengo material de inglés, nada, cero, ni una *flashcard* porque todo se quedó atrapado en las escaleras de la escuela donde estábamos. Entonces, pues si hubo muchos problemas con los papás, apenas se está regularizando como que los niños vayan diario, pero en sí materiales para profesores, pues no tenemos muchos. Entonces eso afecta bastante también a la enseñanza de los alumnos.

Y se supone que nuestras escaleras salieron afectadas, así que no tenemos fecha para cuándo regresar a dar clases ya, bien, en la escuela que teníamos antes. Y te comento, siento que toda esta parte de los materiales, pues de cierta manera si afecta bastante. ¡Ah! Y nos recortaron las sesiones de inglés, ya no las damos de hora, las damos de 50 minutos, también por toda esta parte de que no tenemos como las instalaciones adecuadas, tenemos dos baños, están horribles. Apenas nos mandaron unos "sanirent", pero la verdad es que no los ocupamos porque pues si es bastante incómodo, además de que están en el sol y están a lado, o sea literal, casi adentro de los salones, entonces, no se pueden utilizar.

¡Gracias por responder a las preguntas!

ANEXO 2: Guion de entrevista a docente de español

-NIVEL EDUCATIVO: primaria

INSTRUCCIONES:

Las preguntas a continuación, no necesitan preparación previa.

Se solicita a la entrevistada contestar de la manera más natural e inmediata a cada pregunta, ya que únicamente refiere a su formación académica, a su práctica como DOCENTE de la materia de español y a su opinión o punto de vista.

Todas las respuestas son para uso exclusivo del entrevistador y la directora de Tesis, con fines únicos de investigación educativa. Los datos del entrevistado(a) serán privados y si él/ella lo solicita, se omitirán nombres y apellidos en la impresión del trabajo recepcional.

De antemano, gracias por su colaboración, tiempo y disposición.

I. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Qué estudió y en qué Institución?
2. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de esta escuela? ¿Por qué?

II. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE

1. ¿Cómo obtuvo el puesto como docente en este plantel?
2. ¿Qué actividades contempla su puesto?
3. ¿Hay actividades que salen de las funciones de su puesto? ¿Cuáles?
4. ¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja aproximadamente?
5. ¿En qué horario trabaja? ¿Cuántas horas al día?
6. ¿Cuáles son los principales problemas que manifiestan sus directores, colegas, alumnos, padres de familia o comunidad educativa en general?

III. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

1. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?
2. ¿En qué sentido cambió su práctica, a partir de la RE 2013?
3. ¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?

IV. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

1. ¿Qué opinión tiene sobre el documento “Nuevo Modelo Educativo”, o Propuesta Curricular 2016?
2. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones percibió en su práctica docente, a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

V. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

1. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
2. A su parecer ¿incidió la ENFAI en sus alumnos de alguna forma?

VI. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

1. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos Profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?
2. ¿Considera que escuelas que no son de tiempo completo, deben tener también la materia de inglés? ¿Por qué?

VII. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

1. ¿Qué plan de estudios utiliza actualmente?
2. ¿Considera que un docente de español sin formación en enseñanza del idioma inglés, puede impartir la materia de inglés apoyado de una plataforma?
3. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la materia de inglés?

Gracias por su colaboración, tiempo y disposición

ANEXO 3: Guion de entrevista a docente de inglés

-NIVEL EDUCATIVO: primaria y secundaria

INSTRUCCIONES:

Las preguntas a continuación, no necesitan preparación previa.

Se solicita a la entrevistada contestar de la manera más natural e inmediata a cada pregunta, ya que únicamente refiere a su formación académica, a su práctica como DOCENTE de la materia de inglés y a su opinión o punto de vista.

Todas las respuestas son para uso exclusivo del entrevistador y la directora de Tesis, con fines únicos de investigación educativa. Los datos del entrevistado(a) serán privados y si él/ella lo solicita, se omitirán nombres y apellidos en la impresión del trabajo recepcional.

De antemano, gracias por su colaboración, tiempo y disposición.

I. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Qué carrera estudió y en qué Institución?
2. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de inglés frente a grupo? ¿Por qué?
3. ¿Por qué decidió ser docente de inglés en educación (básica)?

II. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE DE INGLÉS FRENTE A GRUPO

1. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?
2. ¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja?
3. ¿Cuántas horas a la semana imparte la materia de inglés en total y por grupo?
4. ¿Ha tenido dificultades con los alumnos en el proceso de e-a del inglés?
5. ¿Ha tenido dificultades con colegas, directores, padres de familia o comunidad educativa?
6. ¿Cómo identifica cuando un propósito del contenido del currículo de inglés cumple su función?
7. ¿Es fácil o complejo evaluar el aprendizaje del inglés en los alumnos?

III. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

1. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?
2. ¿En qué sentido cambió su práctica docente, a partir de la RE 2013?
3. ¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?

IV. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

1. ¿Qué opinión tiene sobre el documento “Nuevo Modelo Educativo”?
2. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones ocurrieron en su práctica docente a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

V. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

1. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
2. ¿Incidió la ENFAI en su práctica docente y aprendizaje de los alumnos?

3. ¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?

**En caso de no conocer la ENFAI, se le proporcionará un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guión de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

VI. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

1. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?

VII. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

1. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente para la materia de inglés?
2. ¿Qué metodología para la enseñanza del inglés debe utilizar usted, según la SEP, en este ciclo escolar?
3. Como profesor de inglés, ¿considera que la materia la puede impartir un profesor de español o titular, sin formación sobre dominio de idioma ni metodología de enseñanza, y con la ayuda de una plataforma?
4. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la elaboración del curriculum de inglés en México?

Gracias por su colaboración, tiempo y disposición

RESÚMEN 1**Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años**

-Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años

-Fecha de publicación: 11 de julio de 2017

• **Anuncia que se creará una licenciatura de maestro de inglés para educación básica, y que se mejorarán**

los materiales escolares en la materia, para atender a discapacitados

• **Dice que ésta es una política de equidad de inclusión, con un proyecto sólido y de largo plazo, avalado por la Universidad de Cambridge**

En la presentación de la *Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés*, con lo que se busca que México sea bilingüe en 20 años, el secretario de Educación Pública dijo que ese idioma será obligatorio, y anunció que se contratará a más de mil profesores de inglés en las escuelas normales, para formar generaciones de docentes bilingües; que se creará la licenciatura de profesores de inglés para educación básica, y que se mejorarán los materiales educativos, para apoyar a quienes tienen alguna discapacidad.

Precisó que se contará con mil 200 profesores de inglés en las normales, que atenderán cada uno a cuatro grupos de 20 normalistas, a quienes se impartirán seis horas de clases a la semana, así como otras seis de tutorías y talleres, con lo que se cubrirán 432 horas al año, y se llegará a mil 800 de inglés escolarizado.

Hablar inglés no puede ser derecho de unos cuantos, manifestó Aurelio Nuño Mayer, quien destacó el trabajo conjunto con la Universidad de Cambridge, que ha avalado los planes de enseñanza de inglés en México

En este sentido, la directora para las Américas de esa universidad, Mercedes Muratorio, consideró que es un proyecto sólido, que llegó para quedarse, y explicó que es un programa para la enseñanza de inglés completo e integral, con objetivos y currículum claros para alcanzar los objetivos.

Nuño Mayer señaló que el aspecto central de la estrategia es la enseñanza de inglés en las escuelas normales, a partir de 2018, para que en los siguientes cuatro años se tenga la primera generación bilingüe, lo que se fortalecerá con los maestros que ya imparten ese idioma en la educación obligatoria.

Ante legisladores, directivos escolares y representantes de organizaciones sociales, precisó que quienes quieran acceder a las plazas de maestros de inglés en las normales

deberán acreditar un dominio absoluto del idioma de acuerdo a los programas de la Universidad de Cambridge; demostrar capacidad pedagógica para enseñar el idioma, además de que recibirán la capacitación necesaria para perfeccionar su didáctica. Quienes obtengan las puntuaciones más altas tendrán un salario por arriba de las escuelas particulares y las academias que imparten el idioma, una plaza con las prestaciones del SNTE, así como la posibilidad de mejorar con las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, explicó.

Asistieron a la presentación representantes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Estrategia Nacional de Inglés

- El inglés es la lengua global del siglo XXI. Para 2020, 2 mil millones de personas estarán usando o aprendiendo este idioma [25% de la población mundial].
- En este sentido, además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas indígenas, el Nuevo Modelo Educativo fortalece el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales.
- Nuestra visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional. En otras palabras, queremos que tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo.
- Para lograrlo, la Estrategia Nacional de Inglés tiene dos objetivos principales:

1. Formación de maestros

- La meta es que, desde las Escuelas Normales, todos los maestros tengan un manejo adecuado del inglés y aquellos que se especialicen en su enseñanza también cuenten con la pedagogía necesaria.
- Para ello, lanzaremos una convocatoria nacional en agosto próximo, con el fin de contratar a más de mil profesores de inglés en las Normales, bajo condiciones laborales competitivas.
- Quienes quieran acceder a estas plazas deberán acreditar un dominio absoluto del idioma de acuerdo a estándares internacionales, demostrar capacidad pedagógica para enseñar el idioma, además de que recibirán la capacitación necesaria para perfeccionar su didáctica.
- Los maestros de inglés en la educación básica tendrán acceso a formación continua y, con objeto de garantizarles mejores condiciones laborales, promoveremos su basificación gradual.

2. Inglés para todos

- Los programas de estudio se adaptarán de manera específica a las necesidades de los alumnos.

ANEXOS

- Los estudiantes de educación indígena aprenderán inglés como tercera lengua, mientras que los alumnos con alguna discapacidad tendrán acceso a materiales en sistema Braille y en audio.
- Al mismo tiempo, se introducirá la enseñanza del inglés, por primera vez, para los alumnos de telesecundaria y telebachillerato con materiales multimedia.
- Parte de este cambio es la transformación de la propia enseñanza del inglés, acorde con la visión de los nuevos planes y programas de estudio.
- Se promoverá la apropiación del lenguaje por parte de los estudiantes para desarrollar una comprensión profunda, con un enfoque más práctico y mayor vinculación con otras asignaturas.

Finalmente, se apoyará el uso de materiales de estudio diversos, incluyendo herramientas digitales.

- La Universidad de Cambridge, autoridad a nivel internacional en la enseñanza del inglés, participó en la elaboración de los programas de estudio en la educación obligatoria y también lo está haciendo en el rediseño curricular de la educación normal.
- En el mundo de hoy, hablar inglés significa mucho más que hablar un idioma: implica la posibilidad de formar parte de la comunidad global.
- Por ello, estamos convencidos de que contribuirá de manera importante a que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan las herramientas para ser felices y competir exitosamente en el siglo XXI.

ANEXO 4: Guion de entrevista a directora de escuela

-NIVEL EDUCATIVO: primaria

INSTRUCCIONES:

Las preguntas a continuación, no necesitan preparación previa.

Se solicita a la entrevistada contestar de la manera más natural e inmediata a cada pregunta, ya que únicamente refiere a su formación académica, a su práctica como DIRECTORA DE PRIMARIA y a su opinión o punto de vista.

Todas las respuestas son para uso exclusivo del entrevistador y la directora de Tesis, con fines únicos de investigación educativa. Los datos del entrevistado(a) serán privados y si él/ella lo solicita, se omitirán nombres y apellidos en la impresión del trabajo recepcional.

De antemano, gracias por su colaboración, tiempo y disposición.

I. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Qué estudió y en qué Institución?
2. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como Subdirectora de esta escuela? ¿Por qué?

II. SOBRE SU QUEHACER COMO DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA

1. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?
2. ¿Qué actividades contempla su puesto?
3. ¿Hay actividades que salen de las funciones de su puesto?
4. ¿Con cuántos docentes, grupos y alumnos trabaja aproximadamente?
5. ¿Qué horario y cuántas horas al día trabaja?
6. ¿Cuáles son los principales problemas que manifiestan sus docentes, alumnos, padres de familia o comunidad educativa en general?

III. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

1. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?
2. ¿En qué sentido cambió su práctica como directora, a partir de la RE 2013?
3. ¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?

IV. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

1. ¿Qué opinión tiene sobre el documento "Nuevo Modelo Educativo", o Propuesta Curricular 2016?
2. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones percibió en la práctica docente de sus maestros, a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

V. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

1. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
2. A su parecer ¿incidió la ENFAI en su escuela de alguna forma?

3. ¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?

**En caso de no conocer la ENFAI, se le proporcionará un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guión de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

VI. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

1. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?
2. ¿Considera que escuelas que no son de tiempo completo, necesitan la enseñanza del inglés? ¿Por qué?

VII. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

1. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente?
2. ¿Cree que un docente de español sin formación en enseñanza del idioma inglés, puede impartir la materia de inglés apoyado de una plataforma?
3. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la materia de inglés?

Gracias por su colaboración, tiempo y disposición

RESÚMEN 1**Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años**

-Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años

-Fecha de publicación: 11 de julio de 2017

• **Anuncia que se creará una licenciatura de maestro de inglés para educación básica, y que se mejorarán**

los materiales escolares en la materia, para atender a discapacitados

• **Dice que ésta es una política de equidad de inclusión, con un proyecto sólido y de largo plazo, avalado por la Universidad de Cambridge**

En la presentación de la *Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés*, con lo que se busca que México sea bilingüe en 20 años, el secretario de Educación Pública dijo que ese idioma será obligatorio, y anunció que se contratará a más de mil profesores de inglés en las escuelas normales, para formar generaciones de docentes bilingües; que se creará la licenciatura de profesores de inglés para educación básica, y que se mejorarán los materiales educativos, para apoyar a quienes tienen alguna discapacidad.

Precisó que se contará con mil 200 profesores de inglés en las normales, que atenderán cada uno a cuatro grupos de 20 normalistas, a quienes se impartirán seis horas de clases a la semana, así como otras seis de tutorías y talleres, con lo que se cubrirán 432 horas al año, y se llegará a mil 800 de inglés escolarizado.

Hablar inglés no puede ser derecho de unos cuantos, manifestó Aurelio Nuño Mayer, quien destacó el trabajo conjunto con la Universidad de Cambridge, que ha avalado los planes de enseñanza de inglés en México

En este sentido, la directora para las Américas de esa universidad, Mercedes Muratorio, consideró que es un proyecto sólido, que llegó para quedarse, y explicó que es un programa para la enseñanza de inglés completo e integral, con objetivos y currículum claros para alcanzar los objetivos.

Nuño Mayer señaló que el aspecto central de la estrategia es la enseñanza de inglés en las escuelas normales, a partir de 2018, para que en los siguientes cuatro años se tenga la primera generación bilingüe, lo que se fortalecerá con los maestros que ya imparten ese idioma en la educación obligatoria.

Ante legisladores, directivos escolares y representantes de organizaciones sociales, precisó que quienes quieran acceder a las plazas de maestros de inglés en las normales

deberán acreditar un dominio absoluto del idioma de acuerdo a los programas de la Universidad de Cambridge; demostrar capacidad pedagógica para enseñar el idioma, además de que recibirán la capacitación necesaria para perfeccionar su didáctica. Quienes obtengan las puntuaciones más altas tendrán un salario por arriba de las escuelas particulares y las academias que imparten el idioma, una plaza con las prestaciones del SNTE, así como la posibilidad de mejorar con las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, explicó.

Asistieron a la presentación representantes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Estrategia Nacional de Inglés

- El inglés es la lengua global del siglo XXI. Para 2020, 2 mil millones de personas estarán usando o aprendiendo este idioma [25% de la población mundial].
- En este sentido, además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas indígenas, el Nuevo Modelo Educativo fortalece el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales.
- Nuestra visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional. En otras palabras, queremos que tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo.
- Para lograrlo, la Estrategia Nacional de Inglés tiene dos objetivos principales:

1. Formación de maestros

- La meta es que, desde las Escuelas Normales, todos los maestros tengan un manejo adecuado del inglés y aquellos que se especialicen en su enseñanza también cuenten con la pedagogía necesaria.
- Para ello, lanzaremos una convocatoria nacional en agosto próximo, con el fin de contratar a más de mil profesores de inglés en las Normales, bajo condiciones laborales competitivas.
- Quienes quieran acceder a estas plazas deberán acreditar un dominio absoluto del idioma de acuerdo a estándares internacionales, demostrar capacidad pedagógica para enseñar el idioma, además de que recibirán la capacitación necesaria para perfeccionar su didáctica.
- Los maestros de inglés en la educación básica tendrán acceso a formación continua y, con objeto de garantizarles mejores condiciones laborales, promoveremos su basificación gradual.

2. Inglés para todos

- Los programas de estudio se adaptarán de manera específica a las necesidades de los alumnos.

ANEXOS

- Los estudiantes de educación indígena aprenderán inglés como tercera lengua, mientras que los alumnos con alguna discapacidad tendrán acceso a materiales en sistema Braille y en audio.
- Al mismo tiempo, se introducirá la enseñanza del inglés, por primera vez, para los alumnos de telesecundaria y telebachillerato con materiales multimedia.
- Parte de este cambio es la transformación de la propia enseñanza del inglés, acorde con la visión de los nuevos planes y programas de estudio.
- Se promoverá la apropiación del lenguaje por parte de los estudiantes para desarrollar una comprensión profunda, con un enfoque más práctico y mayor vinculación con otras asignaturas.

Finalmente, se apoyará el uso de materiales de estudio diversos, incluyendo herramientas digitales.

- La Universidad de Cambridge, autoridad a nivel internacional en la enseñanza del inglés, participó en la elaboración de los programas de estudio en la educación obligatoria y también lo está haciendo en el rediseño curricular de la educación normal.
- En el mundo de hoy, hablar inglés significa mucho más que hablar un idioma: implica la posibilidad de formar parte de la comunidad global.
- Por ello, estamos convencidos de que contribuirá de manera importante a que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan las herramientas para ser felices y competir exitosamente en el siglo XXI.

ANEXO 5: ENTREVISTA “A”

VIII. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

3. ¿Qué estudió y en qué Institución?

Licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco

4. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de esta escuela? ¿Por qué?

Claro que sí, realmente la formación que te brinda la Universidad Pedagógica es muy amplia desde diferentes perspectivas. Creo que la lucha constante que tenemos, la mayoría de los estudiantes es cuando nos insertamos en el campo laboral. Es solamente lo práctico porque lo teórico lo manejamos realmente con una gran hazaña, con una gran...¿Cómo puedo llamarlo? Con un gran manejo. Pero creo yo y considero que es muy rico porque vas contrastando tus conocimientos con nuestra propia realidad y cuando lo vas construyendo, vas creando. Entonces esta creación te va construyendo a ti también, entonces te permite ir analizando todo un proceso educativo y así buscar las mejores estrategias para poder desarrollar tu área profesional.

IX. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE

7. ¿Cómo obtuvo el puesto como docente en este plantel?

Yo aplico el examen para ingreso...de ingreso profesional docente. Aplico el examen y obtengo los puntajes necesarios para poder solicitar una escuela. Solicito la escuela, en el primer periodo es la evaluación diagnóstica y a partir del segundo año ya es la evaluación para la permanencia. Para la permanencia aplico nuevamente el examen de conocimientos, pero también el proyecto de evaluación, es decir, el proyecto didáctico. Después de esa valoración, obtengo ya la plaza. Yo ingreso a partir del año 2016.

8. ¿Qué actividades contempla su puesto?

Tienen que ver todo con el proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo de primaria, tiene que ver con las estrategias didácticas en la enseñanza de diferentes asignaturas como español, matemáticas, conocimiento del medio; eso es lo que contempla la malla curricular... formación cívica y ética, desarrollo socioemocional y actualmente inglés en el ciclo escolar 2018-2019 contemplado solamente en primer año. Pero solamente era con una visión, es decir, era como un complemento; no se establecía como algo realmente necesario, como que formara parte del horario escolar de los alumnos. Ahora en este ciclo escolar 2019-2020, se exige que se brinden dos horas y media académicas en la semana, de inglés.

¿En la boleta ya aparece la materia de inglés?

En esta todavía no tenemos conocimiento de la boleta o la cartilla de evaluación porque pues también le van cambiando de nombres, pero del ciclo anterior 2018-2019 si aparece inglés, aunque con nosotros nos pedían que no asentáramos una calificación en esa signatura, todo se llenaba menos ese espacio.

1. Pero el ciclo escolar anterior, ¿impartiste la materia de inglés?

No, no, digamos que no se nos exigió y ahora en este ciclo sí se nos exige impartir inglés.

9. ¿Hay actividades que salen de las funciones de su puesto? ¿Cuáles?

Claro, tiene que ver con la parte del papeleo y, hago como este énfasis administrativo porque no tiene nada que ver la gestión institucional sino tiene que ver más con requisitos de llenado de papeleos, con lleva y trae formatos, con que organizo reuniones, organiza la Kermés, organiza otras cosas que no tienen nada que ver con esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje.

10. ¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja aproximadamente?

Ahorita solamente trabajo con un grupo. Es un grupo pequeño de primer grado desde 5 y 6 años, son 15 alumnos

11. ¿En qué horario trabaja? ¿Cuántas horas al día?

Trabaja de 8 a 1 de la tarde aproximadamente. Son 5 horas en el horario matutino.

12. ¿Cuáles son los principales problemas que manifiestan sus directores, colegas, alumnos, padres de familia o comunidad educativa en general?

Por ejemplo, en cuestión de nosotros, con mi grupo tenemos un salón que es provisional. Es un salón, digámoslo así, sobrepuesto o con un espacio muy reducido en el que solamente tenemos espacio para estar los niños y yo y algunos muebles para poder hacer dinámica. El salón en realidad no tiene una ventilación óptima, tenemos ahí una ventana sobrepuesta que solamente lo tengo parchado con un hule cristal para que no entre el frío. No contamos con agua potable, agua que puede suministrarse para cubrir las necesidades básicas que, por ejemplo, en este caso son los sanitarios, y cuando realmente no tenemos agua créeme que es un verdadero terror porque sobre todo ver las condiciones de los sanitarios y escuchar a los niños que necesitan realizar sus necesidades es muy difícil. Es realmente decirles "Aguanta, aguanta, tú puedes aguantar" ya están trabajando en ese sentido, cuando los alumnos deben distraerse en otras cosas y no realmente con que necesitan ir al baño. Necesitamos mucho el apoyo de los padres de familia y por eso se elaboran demasiadas kermeses, pero se tiene que hacer porque de alguna u otra manera se tienen que obtener recursos. Afortunadamente ahorita tenemos todos los profesores para todos los grupos y no tenemos un directivo, pero la persona que está al frente a la institución, es la que se hace cargo de toda la gestión. En esa cuestión requerimos de la parte de alguna atención de necesidades especiales, lo que hace que yo, por ejemplo, que me formé en Pedagogía, no pueda cubrirlas al 100% porque necesitamos de un especialista. Y empezamos a visualizar

cuáles son las problemáticas y, por otra parte, también requerimos como de ciertos profesionales en ciertas áreas.

Nosotros, en nuestro caso, no tenemos promotor de Educación Física. Nosotras somos las que implementamos esas clases, tampoco tenemos promotores de artes, por lo que tenemos que impartir educación artística en el enfoque de arte, teatro, música y en este caso, también necesitamos de algún elemento de inglés; profesores de inglés. Sobre todo, porque nosotros detectamos que el hecho de enseñar inglés no es solamente poner a los niños a repetir y memorizar vocabulario. A fin de cuentas podrán decir si este es un color rojo y sé que es “red”, pero de ahí en fuera, ¿de qué manera le va a ayudar a un niño a adquirir una segunda lengua? Por ejemplo, ahorita recordé la problemática que vivimos los profesores de primaria, porque aparte de este ciclo escolar, a nosotros nos exigieron que primero agregáramos en nuestra área escolar la materia “inglés”, cubriendo las dos horas y media a la semana. Y también nos exigieron presentar un examen de nivelación. Realmente hubo mucha resistencia porque no muchos tenemos el inglés y fue una parte de...como cierto rechazo, porque decimos “¿qué me vas a evaluar si realmente no sé?”.

2. Entonces realizaste un examen de nivelación de inglés...

Sí, de evaluación de inglés, es como si nosotros ya hubiéramos estudiado la lengua y realmente lo que quieren ellos, así nos decían, era para colocarnos en un nivel; para saber qué nivel tenemos. “¿Qué nivel de inglés tienen?” y la mayoría dijimos “no lo tenemos aun”, así que “ustedes tienen que presentar el examen para conseguir la constancia”, porque eso tiene que formar parte de un expediente que se tiene que ir a nuestros superiores, que sería la Subsecretaría de educación pública.

3. ¿Recuerdas cómo era este examen de nivelación que te aplicaron?

El examen empezaba a las 3 y terminaba a las 6. Era un examen en el que primero constaba de una grabación, es una conversación, están dialogando y a partir de una serie de preguntas tú tienes que estar respondiendo. Te dan 15 minutos para responder esas preguntas, posteriormente me parece que son imágenes las que te pasan y también tienes que responder. Te hacen una pregunta y finalmente te hacen una entrevista en inglés.

4. ¿Cómo valoras que te fue en ese examen?

Yo considero que tengo un nivel bajo de inglés, o sea, yo considero que, primero porque no tuvimos la formación en segunda lengua y definitivamente me di cuenta de que necesitaba y requería de formarme en inglés. Y lo contrasto justamente porque me entra en conflicto cuando trato de dar mis clases de inglés, y digo “en inglés” entre comillas. Estas no son clases, realmente estamos cubriendo cierto horario y como nos dijeron, realmente lo que puedas dar. A mí me resuena mucho una pregunta, cuando una maestra dijo “Bueno, si no sé inglés, ¿cómo lo voy a

enseñar o qué voy a enseñar?” y un directivo le respondió “Pues como pueda, maestra, y lo que pueda”. Estamos limitados a lo que podemos enseñar y lo que creemos que tendría que ser porque realmente una orientación sobre cómo llevar a cabo este proceso no la tenemos.

X. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

4. *¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?*

Yo vivo la reforma allá a mediados y al final, y no lo vivo a carne propia, pero sí lo vivo por experiencia porque conocía a varios profesores que cuando entró esta reforma, realmente quedan en un impacto y se preguntan ¿por qué seremos evaluados? Yo siempre he dicho que yo no estoy en contra de la evaluación, pero estaba en contra de la manera en cómo realizar una evaluación. Era una evaluación más punitiva que formativa, en este sentido yo sí lo padecí totalmente. Es una evaluación en la cual te sometían a mucho estrés, realmente trabajar en esta parte de la educación tiene su complejidad, tienes un momento de estrés más aparte la angustia que generabas. Por eso muchos profesores buscaron la jubilación, ya sea por tiempo, adelantaron jubilación. Conozco personas que sufrieron parálisis faciales, trastornos de ansiedad; justamente por este proceso de evaluación, porque realmente era una exigencia más que un acompañamiento o poder valorar cuáles son tus áreas de oportunidad. Realmente era saber en qué estabas mal, entonces sufrimos mucho porque en la cuestión laboral nos quitan demasiadas cosas, ya no hay una seguridad, realmente tenemos que estar luchando para poder quedarnos con la plaza pues unos dos años reglamentarios. En cuestión de sueldos tal vez no era tan equiparable, efectivamente disminuye y en cuestión del sindicato pues totalmente te dejan fuera, es decir, no tienes ninguna prestación que te pueda ofertar el sindicato, sin embargo, pues hay que cumplir con todas las obligaciones. Y en cuestión de nuestra seguridad social pues nos dan el seguro social, pero con ciertas limitaciones y la parte de nuestra jubilación, pues ya no tenemos y tenemos que crear nuestro fondo de retiro. Entonces, en este sentido empezamos a notar cierto ataque porque sí había ciertos ataques de las propias autoridades hacia tu propia labor. Realmente esta reforma pudo haber tenido ciertos aspectos que pudieron haberse trabajado de otra manera, pero se trabajan desde la perspectiva negativa.

5. *¿En qué sentido cambió su práctica, a partir de la RE 2013?*

No cambió porque yo entro y trabajo con ella, sin embargo, los procesos de evaluación se centraban más en el momento específico, así te pudieras dedicar todo el día completo en buscar lo que tú tenías que plantear, por supuesto modificando desde tu perspectiva personal con la interacción entre los docentes y la interacción entre los alumnos y un poco también con los padres, porque realmente genera otro tipo de ambientes. Sería interesante preguntarles a los compañeros que ya tienen esos 20 25 años en la labor docente, preguntarles justamente eso.

6. *¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?*

Sí, totalmente. En este caso yo ingreso, y la primera boleta de evaluación que observo no incluye la asignatura de inglés. Para el siguiente ciclo aparece la asignatura de inglés, aunque no lo registramos, aparece y aún todavía tenemos, a pesar de que se acabó el sexenio, seguimos con este modelo, así que es una exigencia de la parte de la enseñanza del inglés.

XI. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

3. ¿Qué opinión tiene sobre el documento “Nuevo Modelo Educativo” o Propuesta Curricular 2016?

Nosotros lo conocemos como aprendizajes clave porque cambia en el plan 2011 y se llamaban “aprendizajes esperados”. Ahora se llaman “aprendizajes clave”. Tiene cierto enfoque humanista y lo manifiesta, y creo que tiene ciertas perspectivas muy acertadas, sin embargo, creo que la manera de trabajar o exponerlo nunca fue la correcta. Se quiere trabajar el ser humano en una totalidad; un desarrollo integral, sin embargo, no se dio el enfoque correcto y realmente escuchando ya la opinión de compañeros con mayor antigüedad, decían que es como todos los modelos y todos los programas: los lanzan y es “como puedas, maestro, como entiendas”. Y todos hacen una interpretación de ese modelo, y entonces empiezas a trabajar como tú crees entender ese modelo, y te das cuenta de que sí, efectivamente las estrategias que pueda aplicar un docente pueden ser muy diferentes. Y preguntas ¿por qué? y comienzan a ver diferentes perspectivas. Entendí a los maestros cuando decían “lo lanzan y es ‘como puedan’”, realmente no hay una orientación, no hay un enfoque.

4. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones percibió en su práctica docente, a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

Donde nosotros lo notamos es en la parte de autonomía curricular que hablaba sobre desarrollar al sujeto en cuatro campos. Ahorita ya no los tengo tan presentes, pero era formar los dichosos “clubs” con alumnos de toda la institución en ciertas áreas en específico. Acá nos enfrentamos a que había inmensidad de ciertos talleres muy especializadas. Es cierto que un profesor está formado para llevar a cabo este tipo de enseñanza, pero es muy cierto que también se requieren ciertas personas profesionales en un campo en específico para poder promover esta enseñanza. Entonces nos enfrentamos al total desconocimiento de lo que era elaborar un “club” y en vez de elaborar un club, lo que elaborábamos eran talleres. Pero tenía que haber una evidencia y siempre estos “clubs” tenían que presentar evidencia palpable; observable, porque aparte nos las pedían. Entonces eso nos causó mucha confusión, cierto hartazgo porque nos exigían dos horas y media a la semana. La institución acordó que iba a ser un día a la semana, las dos horas y media. Realmente no dimensionamos lo que iba a suceder posteriormente. Desde esa perspectiva la parte de la autonomía curricular nos causaba cierto impacto.

XII. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

3. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
Yo podría decirte que no.
4. A su parecer ¿incidió la ENFAI en sus alumnos de alguna forma?
En este caso que yo tengo primaria, pues no sé cómo lo han trabajado en preescolar. La mayoría de los niños que recuerdo, tienen un poco más de vocabulario en inglés, y es porque asistían a escuelas particulares.

XIII. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

1. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos Profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?
Sí y sí creo necesario que se formen profesores de inglés, pero también como creo necesaria la enseñanza del inglés, también creo necesario tener conocimiento de nuestras propias lenguas. En el mundo en que ya vivimos y sobre todo que ya nos absorbió, es un mundo globalizado, es una necesidad y realmente en el ámbito profesional es una necesidad.
2. ¿Considera que escuelas que no son de tiempo completo, deben tener también la materia de inglés? ¿Por qué?
Desde luego, porque sí creo necesario que todos tengan acceso al aprendizaje del inglés.

XIV. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

4. ¿Qué plan de estudios utiliza actualmente?
En mi plantel se están utilizando los dos, está establecido que para preescolar está el plan 2017 o restructuración 2016 que es el de aprendizajes clave, para primaria es primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto aplican 2011.
5. ¿Considera que un docente de español sin formación en enseñanza del idioma inglés puede impartir la materia de inglés apoyado de una plataforma?
No. Sí es buena una plataforma porque te da herramientas y puedes aprender pero vas a aprender tú y efectivamente, a una profesora de español no puede dar una clase de inglés sin tener conocimiento de la metodología, sin saber lo básico para enseñarla y mucho menos con una plataforma. Primero, muchos no estamos muy conectados con el uso de las plataformas, de qué tenemos las tecnologías; no muchos estamos adaptados.
6. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la materia de inglés?

ANEXOS

Que se impartiera con profesionales, pero también con profesionales desde la perspectiva pedagógica.

ANEXO 6: ENTREVISTA “B”

I. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

4. ¿Qué carrera estudió y en qué Institución?
Yo estudié la carrera de psicología en la ENEP Iztacala.
5. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de inglés frente a grupo? ¿Por qué?
Sí, porque estudié Psicología, porque aprendes a cómo tratar a los niños, si ellos tienen algún problema y cómo desafiar todas esas cosas, ¿no?
6. ¿Por qué decidió ser docente de inglés en educación (básica)?
Pues porque estudié el “Teacher’s”. Pues porque en el inter de que estudiaba la carrera de Psicología, estudié inglés, hice el “Teacher’s” y todo eso y pues se me presentó la oportunidad de entrar a la SEP para ser maestra de inglés.

II. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE DE INGLÉS FRENTE A GRUPO

8. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?
El “Teacher’s” y hacer un examen, es que mira, yo cuando entré en el 2010, cuándo empezó todo esto del inglés en escuelas de gobierno, a mí lo que me pidieron fue mis papeles; que tuviera el “Teacher’s”, presenté un examen, lo pasé y ya entré.
9. ¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja?
Con toda la escuela, 16 grupos y son como 600 alumnos.
10. ¿Cuántas horas a la semana imparte la materia de inglés en total y por grupo?
24 a la semana y a cada grupo les debo dar 3 horas a la semana pero como ahorita soy la única maestra de inglés, entonces las estoy dando para abarcar toda la escuela...es hora y media cada grupo.
11. ¿Ha tenido dificultades con los alumnos en el proceso de e-a del inglés?
Pues es que lo común, o sea, a algunos que les gusta mucho y lo aprenden fácil y los que no, no les agrada mucho, no le entienden...pero bien.
12. ¿Ha tenido dificultades con colegas, directores, padres de familia o comunidad educativa?
Pues en realidad no.
13. ¿Cómo identifica cuando un propósito del contenido del currículo de inglés cumple su función?
Pues por el...hay que fijarse en el perfil de egreso, ¿no? Entonces, el alumno con todo lo que debería de haber aprendido en el año escolar o en la unidad, como lo quieras ver, lo ves con el perfil de egreso.

14. ¿Es fácil o complejo evaluar el aprendizaje del inglés en los alumnos?
Es un poco complejo porque tú sabes que el inglés lo tienes qué...tienes que saber las 4 habilidades, ¿no? Entonces, tienes que hacer exámenes orales, exámenes escritos o, depende, ¿no? No se les hace todo, pero por lo menos si oral. Lo que yo hago es hacer una evaluación continua, ¿no? Entonces voy evaluando y voy viendo cómo van, y un examencito de esto y ahora del otro, y así para poder calificar las 4 habilidades.

III. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

4. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?
A ver, ¿a cuál reforma educativa te refieres? ¿La del PRONI?

-A la del sexenio de Enrique Peña Nieto-

Ok, mira, yo...que si la nueva, que si la anterior, ¡Sabrá Dios! Yo nomás sé que cuando nosotros empezamos a dar las clases de inglés estaba el PRONI, y yo creo que estamos siguiendo esa línea. Ahorita con lo nuevo la verdad del inglés está así como que quién sabe. Yo lo único que digo es que ojalá, ojalá el gobierno siga con lo del inglés.

5. ¿En qué sentido cambió su práctica docente, a partir de la RE 2013?
No cambió porque siempre hemos hecho...como que en inglés siempre hemos seguido una línea, siguiendo el modelo educativo, o sea, como que ya tenemos lineamientos y sabemos cómo tenemos que dar nuestras clases y planeaciones.
6. ¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?
Pues sí, bueno, yo la verdad ya no sé cómo estuvo bien eso, pero creo que empezó con el sexenio de Calderón, cuándo empezó a introducir el inglés a las escuelas de gobierno y luego ya siguió Peña Nieto... Pero mira, la verdad yo no sé mucho porque unos dicen que no fue reforma educativa, que fue reforma laboral. Nosotros, como que los de inglés, desde que entramos haz de cuenta que tenemos que tomar cursos, tenemos que hacer esto y tenemos que hacer lo otro, ¿si me entiendes? Como que nosotros seguimos ahí.

IV. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

1. ¿Qué opinión tiene sobre el documento “Nuevo Modelo Educativo”?
O sea, no te puedo decir...nosotros somos como que aparte, entonces no sé.
2. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones ocurrieron en su práctica docente a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?
Ninguna

V. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

**En caso de no conocer la ENFAI, se le proporcionará un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guión de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

4. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?

No, no sé. Si me puedes platicar un poquito sobre ella...

1. Se lee el resumen ejecutivo

5. ¿Incidió la ENFAI en su práctica docente y aprendizaje de los alumnos?

Es que no la identificó, no sé.

6. ¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?

Por eso estaría bien que la implementaran, nada más que, por ejemplo, eso de que los maestros ahora sean bilingües, pues como que le quitaría la chamba a los maestros de inglés. Entonces, si ya van a pedir que los normalistas, por decir, ya salgan bilingües; entonces ellos ya van a poder impartir todo. O sea, yo como maestra de inglés, pues no, porque pues nos van a hacer a un lado, ¿no? No me agrada. Es un "plus" para niños de escuela de gobierno que lleven inglés. Tú sabes que está cañón un buen trabajo, o sea, necesitan muchas herramientas y una herramienta es el inglés, es la computación, son muchas cosas. Los idiomas son muy importantes hoy en día. Tú lo ves en los trabajos, hay gente que no tiene una carrera, pero tiene el idioma, ¿sí? Y ya la hizo. A mí sí me gustaría que el gobierno, sea cual sea, que dejara el inglés, pero además lo fueran haciendo más importante. Como que no somos importantes los de inglés, cuando tú sabes que en una escuela particular los de inglés somos... O sea, yo de lo que me he dado cuenta del gobierno es que los de inglés no...Creo que hasta este año metieron en la boleta la materia de inglés, o sea, no le daban importancia. Y tú sabes cómo es la gente, los papás por ejemplo " Ay, ni siquiera viene en la boleta". Entonces, qué bueno que ya la metieron en la boleta porque ahora sí les puedes decir que ahí va su calificación de inglés, que se va a promediar y demás. En el ciclo pasado no estaba, no había y sí existía la materia desde el 2010. Yo entré en el 2010 cuando empezaba y te digo que yo creo que sí es muy importante el inglés, digo todavía es importante, pero es un Plus muy importante para los chavos. Entonces: gobierno, el que sea, que sí le dé la importancia que debe de tener...y que, si los indígenas sean trilingües porque tengan que aprender en inglés, pues qué bueno.

VI. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

2. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?

Pues sí. Mira, yo, por ejemplo, los de inglés...yo no sé cómo serán los de español, pero los de inglés todos los años vamos a cursos, capacitándonos...Siempre tenemos que estar haciendo talleres, y esto y el otro. Por eso te digo, como que yo sigo en lo mismo porque siempre he hecho lo mismo. Entonces ahorita lo de Andrés Manuel pues, no sé.

VII. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

5. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente para la materia de inglés?
La del 2011. Y el PRONI es el Programa Nacional de inglés, lo sigo utilizando, como que hemos seguido esa línea, te digo que es lo mismo.
6. ¿Qué metodología para la enseñanza del inglés debe utilizar usted, según la SEP, en este ciclo escolar?
Nos habían dicho de estas...los “aprendizajes clave”, que hasta nos hicieron tomar un curso y ¡ahí se quedó! Ya no hubo más nada con “aprendizajes clave”.
7. Como profesor de inglés, ¿considera que la materia la puede impartir un profesor de español o titular, sin formación sobre dominio de idioma ni metodología de enseñanza, y con la ayuda de una plataforma?
No. ¿Qué es una plataforma?

- Apoyo en tecnologías...

No, yo creo que no. O sea, tienes que tener una metodología, tienes que haber estudiado, tienes que haber estado frente a grupo para saber qué tienes que hacer; o sea, hay muchas cosas que tienes que saber cómo para pararte frente un grupo y dar una materia, ¿no? Necesitas escuela. O sea, todo lo que hemos aprendido nos ha costado a nosotros.

8. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la elaboración del curriculum de inglés en México?
Pues darle más importancia al inglés para que todos los padres de familia, niños y todos se comprometan. Y dar los cursos de capacitación y todo eso, como se venía haciendo, o sea, siempre capacitar al maestro de inglés para que rinda bien. A ver señor Barragán o como se llame, ¿cómo cree que va a poner a una maestra de español nada más con una plataforma a dar clases de inglés, cuando un idioma es toda una enseñanza que los maestros de inglés hemos llevado durante muchos años? ¿no? Son años de preparación, ¡años! para que llegues a tener un Teacher's donde ya te enseñaron metodología; te enseñaron mil cosas, te prepararon para estar ante un grupo. No es así como que "a ver que me diga aquí la computadora cómo tengo que hacerle" o sea, no, ¡Por favor! Los maestros de español están preparados o capacitados para dar sus materias y los de inglés estamos preparados para dar otro idioma. O sea, es completamente diferente. O sea, ¡no!, tiene que ser así y punto.

ANEXO 7: ENTREVISTA “C”

VIII. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

7. ¿Qué carrera estudió y en qué Institución?
Prácticamente ha sido en particulares, primeramente, fue en una escuela que creo ya ni existe era en relación a... Para ser sobrecargo. Posteriormente estudié en Harmon Hall para ser maestra de inglés.
8. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de inglés frente a grupo? ¿Por qué?
Sí, Harmon Hall se encarga de prepararte perfectamente para poder impartir la materia.
9. ¿Por qué decidió ser docente de inglés en educación (básica)?
Pues en mi caso particular, yo tenía cierta formación de inglés y, bueno, llegó el momento en que dije "Creo que me gusta, me siento con la capacidad" y precisamente entré a Harmon Hall y en algunas otras escuelas. O sea, Harmon Hall fue con la que terminé, fue donde me formé como maestra de inglés. Ya de servicio Tengo 30 años.

IX. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE DE INGLÉS FRENTE A GRUPO

15. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?
En este caso, pues, en el momento en el que yo entré hace 30 años, era el 90% de inglés hablado, escrito y todo. O sea, ese era el requisito principal, así como que estuviera avalado por una escuela que tuviera todos esos conocimientos.
16. ¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja?
Tengo 8 grupos y es un aproximado, en este ciclo escolar, como de 350. Por grupo tenemos de 38 a 40 alumnos.
17. ¿Cuántas horas a la semana imparte la materia de inglés en total y por grupo?
3 horas a la semana
18. ¿Ha tenido dificultades con los alumnos en el proceso de e-a del inglés?
Se tiene que tomar en cuenta que los niños vienen nulamente en el inglés, es decir, en el área de primaria nunca les enseñan, entonces nosotros los recibimos en cero; no saben nada o sólo palabras aisladas. Entonces, la dificultad para el alumno es que no les gusta, lo siento muy pesado a pesar de que se les maneja con juegos o láminas o cosas que ellos puedan identificar, porque hay que tener en cuenta que muchos de ellos son visuales, entonces, por tal motivo tenemos que tener láminas para que ellos relacionen la palabra con la imagen.

19. ¿Ha tenido dificultades con colegas, directores, padres de familia o comunidad educativa?

Pues fíjate que no, ¿eh?

20. ¿Cómo identifica cuando un propósito del contenido del currículo de inglés cumple su función?

En el área de la lectura pues es la fluidez con la que el chico está leyendo y la forma en la que lo está pronunciando; ahí es donde empezamos a ver nosotros que está tomando la habilidad para poder leer correctamente. Asimismo, se les hace una serie de preguntas para constatar que realmente tienen la idea de lo que están leyendo, porque te digo, cómo es muy básico, son cosas simples las que se les tienen que dar.

21. ¿Es fácil o complejo evaluar el aprendizaje del inglés en los alumnos?

Un poquito complejo porque, de hecho, vamos, te acabo de decir que no traen nada de inglés, entonces uno tiene que bajar la escala para decir "bueno, puedes intentarlo", "sí, vas por el buen camino", pero es un proceso largo. Yo considero que, con las 3 horas de inglés, pues es difícil decir "bueno, este chico va a desarrollar tal habilidad", y hay que desarrollárselas al final de cuentas.

Nos prometieron hace años que en el 2018 iban a venir ya bien preparados y dijimos "pues qué padre, ¿verdad?", si nosotros nos vamos para adelante. Sin embargo, no fue así. Entonces, como tal, sí es complicado y las 3 horas que tenemos de inglés a la semana no son suficientes. Para aprender un idioma necesitas bastante tiempo, ¿no? Y dedicación.

x. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

7. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?

Pues mira, suena ya muy trillado, pero, más que reforma educativa, sí fue en cuestión de nuestro...En peligro, puso en peligro nuestra plaza, nuestro trabajo. Como reforma, no hubo tal, porque todo lo que prometieron nunca cumplieron. En su momento se dijo que las escuelas iban a estar equipadas de tal manera que nos ayudara a nosotros como maestros a poder impartir nuestra materia, siendo que jamás llegó nada, entonces, pues no. No fue buena e incluso los materiales que mandan, pues nada que ver con el nivel académico del chico. O sea, cada que hay un problema bastante grande mandan sus libros que tienen... ¿qué te gusta? Un nivel para avanzado, cuando los niños vienen en ceros. Entonces, es ilógico que nos pidan que un niño que no sabe nada, pueda entender incluso tiempos gramaticales si ni en el español saben. Entonces, deben de tener siempre la referencia del español para que puedan entender el inglés. Entonces, uno como maestro de inglés tiene que estar nivelando en el área de español para decirle "mira, ¿ves este tiempo en español? Pues ahora en inglés lo ponemos de esta manera". O sea, realmente están desfasados.

8. ¿En qué sentido cambió su práctica docente, a partir de la RE 2013?

Pues en el sentido de que tuvimos que adaptar lo que ellos querían. Lógicamente, no se lograba el aprendizaje que se esperaba, porque te digo, no saben nada. Entonces, uno tiene que ir adaptando poco a poco para que el chico más o menos entienda. Lejos de ayudarnos a nosotros como docentes, nos perjudicó de tal manera que no puedes darle una clase correcta cuando te están exigiendo que cumplas con ciertas situaciones que no están dentro de tus manos; sí perjudica bastante el que no vaya acorde con el conocimiento del alumno.

Tenemos bastantes procesos administrativos que dices " más que ayudarnos, nos empapelan". O sea, se nos ha contratado para una situación; para dar una materia, para impartir una clase. Sin embargo, estar llenando formatos y diferentes cosas, llega un momento en que o me dedico a dar la clase o me dedico a llenar los formatos. Y son formatos que vienen de la Secretaría, a veces uno tiene que dejar de lado un poquito la clase para dedicarse a lo administrativo.

9. *¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?*
No, realmente no, porque te digo que no hay una modificación realmente que sea adecuada al proceso y al conocimiento del alumno. Yo creo que lo principal, así como nos lo están vendiendo ahorita, lo principal es el alumno. Saber cuáles son sus carencias, saber de dónde viene el chico con sus necesidades para de esa manera, diseñar realmente el programa que les pueda ayudar a los alumnos a avanzar, no tanto al maestro, sino al alumno.

XI. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

3. *¿Qué opinión tiene sobre el documento "Nuevo Modelo Educativo"?*
Pues sigue estando con ciertas situaciones que no van de acuerdo con las necesidades ni del alumno, ni del docente, ni del país, porque en mi opinión y en la de muchos, son documentos que luego copian o se toman de otros países y quieren implementarlos en el nuestro, siendo que somos una sociedad completamente diferente. Entonces, la adaptación de ciertos programas que vienen, la tiene que hacer el maestro pero tomando en cuenta las características de los grupos, de la zona donde se trabaja, de la condición de los alumnos, para poder sacarlo adelante. Y como, créeme que, a cada rato están cambiando, llega el momento en que no acaba de aterrizar uno cuando ya nos viene el otro; entonces, como tal, nunca acabamos de concretar algo cuando ya llega la idea brillante de alguien más y lo tienes que hacer de cierta manera.
4. *¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones ocurrieron en su práctica docente a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?*
Yo, en lo particular, de alguna manera he seguido con lo que debes de ser dentro de un idioma, es decir, tienes que empezar desde lo básico para que puedan entender. Yo no puedo aplicar, de alguna manera, lo que ellos están pidiendo sino que, tengo que dar bases para que el alumno siga adelante. Y en este caso, pues tratar de adaptar lo que nos mandan, pero tomando siempre en cuenta la base para poder enseñarle a los chicos.

XII. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

7. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?

Pues no me acuerdo bien, pero era que todos los chicos hablarían inglés y te repito, así como vienen los programas, está complicadito que los chicos no aprendan de la manera que ellos quieren porque ellos nos daban la indicación de que no dieras gramática, porque no era necesario. Pero el niño tenía que saber hablar. Entonces no, porque todo es un proceso; un idioma es un proceso.

8. ¿Incidió la ENFAI en su práctica docente y aprendizaje de los alumnos?

Para ser te honesta, no.

9. ¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?

**Se le proporcionó un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guion de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

Sería adecuada siempre y cuando realmente se hubiera hecho como tal. Ahorita, bueno, ya no tengo tanto contacto con gente normalista y no sé si les estén dando realmente el inglés. Quiero pensar que sí porque, bueno, sí ha habido reforma en ese aspecto. Pero ahorita las generaciones que han salido yo no sé si realmente el maestro ya es bilingüe, porque también es muy cierto que en algún momento decían "bueno, usted que es maestro de inglés, en algún momento va a tener que capacitar a los normalistas" y por mero comentario algunos dijimos "no", porque a final de cuentas, insisto, o me dedico a mi trabajo o a hacer otro que está fuera de mi alcance. Yo espero que así sea, pero estamos hablando de que, hasta ahorita, que yo sepa, los chicos que han egresado de Normales, no sé si realmente sean bilingües, porque si así fuera, los chicos que nosotros recibimos sabrían inglés. Quiere decir que al maestro de primaria ya lo capacitarán y por tal motivo ya está dando la materia, te digo, y hasta ahorita no hemos recibido chicos que sean bilingües. Que probablemente, te digo, no sé si en unos 7 u 8 años que salgan las generaciones, pues probablemente sí, pero por el momento que yo sepa, pues no. Más que nada, no tanto un cambio, sino que lo que dicen, pues sea real porque a final de cuentas, si son pura palabrería, va a quedar en eso; pura palabra. Se necesitan hechos y que sean palpables.

XIII. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

3. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?

Sí, tomando en cuenta que la idea de Nuño tal vez no era tan mala pero no la implementó. Y sí, efectivamente, a como va el mundo, se requiere que la gente esté preparada, que tenga otro idioma para que pueda en algún momento dado

sobresalir, siendo que sabemos que la mayoría de la gente que sabe inglés o que se dedica a negocios, pues esa lengua los va a comunicar. Siempre nos lo vendieron, y lo creo de esa manera, que el inglés es universal. Entonces, al lugar al que tú vayas, sabiendo inglés te vas a poder comunicar. Entonces sí, sí es válido, pero te digo, siempre y cuando lo aplique.

XIV. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

9. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente para la materia de inglés?
Nosotros estamos manejando para primero y segundo 2017, para tercer grado el 2011; así fue estipulado por la Secretaría de Educación Pública.
10. ¿Qué metodología para la enseñanza del inglés debe utilizar usted, según la SEP, en este ciclo escolar?
Pues como tal, no tenemos una, o sea, nos seguimos manejando por lo que nosotros mismos tenemos. La escuela nos da la indicación de que con lo que tenemos, debemos sacar adelante a los chicos. En algunas ocasiones nos proveen de ciertos materiales con los que vamos a trabajar.
11. Como profesor de inglés, ¿considera que la materia la puede impartir un profesor de español o titular, sin formación sobre dominio de idioma ni metodología de enseñanza, y con la ayuda de una plataforma?
Si, ahorita ya todo es posible porque de alguna manera te lo dan estructurado y ya sólo es presentar.
12. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la elaboración del curriculum de inglés en México?
Yo pienso que para que en un momento dado se puede alcanzar el nivel de inglés, pues sí tendrían que ser más horas de tal manera que nos ayudan a avanzar porque te digo, 3 horas y quieren gente bilingüe; no es fácil.

ANEXO 8: ENTREVISTA D

xv. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

10. ¿Qué carrera estudió y en qué Institución?

La primera licenciatura la estudié en la Escuela Normal Superior de México, la licenciatura como tal es licenciado en educación Secundaria con énfasis en la enseñanza del idioma inglés y la segunda carrera es Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

11. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como docente de inglés frente a grupo? ¿Por qué?

Todas las herramientas que me fueron otorgadas en la institución que le menciono, me permitieron tener un panorama muy amplio respecto a lo que tenía como obligación realizar frente al aula y creo que nunca nada es perfecto, todo es perfectible, así que creo que ser egresado de la Normal Superior de México me permitió tener un mejor panorama del Sistema Educativo Nacional desde preescolar hasta secundaria. Yo creo que nunca son suficientes las herramientas porque siempre es un aprendizaje continuo, pero hoy en día puedo sentirme muy orgulloso de lo que logro con mis estudiantes en el aula.

12. ¿Por qué decidió ser docente de inglés en educación (básica)?

Cuando yo estudiaba la secundaria en una escuela pública en la alcaldía Iztapalapa, secundaria 287 'Julio Verne', recuerdo con gran entusiasmo mis clases de inglés. Tuve la fortuna de contar con excelentes profesores. Desde esa etapa de mi vida creo que quedó decidida la razón de ser de mi próxima formación académica. Fue fundamental esta comunicación asertiva que tuve con mis profesores, la buena fortuna de contar con buenos maestros que, al igual que hoy, yo comparto la apuesta por la educación en México. Tuve la capacitación de empresas turísticas y el profesor que en aquel momento me impartía la asignatura de inglés, es también egresado de la Escuela Normal superior de México. Y él vio en mí ciertas actitudes y me mencionó respecto a que existía esta Escuela Normal Superior que formaba a los próximos maestros de educación básica con énfasis en Secundaria, y sin duda la orientación vocacional que hay en estas escuelas adolece de cierta pertinencia para informarnos respecto a las diferentes oportunidades y gama de licenciaturas que hay, que podemos estudiar respecto a nuestros perfiles. Yo le agradecí, todo el mundo andaba haciendo sus exámenes para la UNAM o para el 'Poli' y yo decidí hacerlo para la Normal. Fue muy curioso porque primero ingresé a la benemérita pensando que ahí se estudiaba para la secundaria. Asistí y cumplí con todo el protocolo y tuve la fortuna de poder ingresar y ser el primer miembro de mi familia materna como paterna en Ingresar a una escuela de nivel superior.

El programa de 1999, del que yo egresé, especifica Licenciado en Educación Secundaria con énfasis en la asignatura de inglés. En los diferentes semestres de

la licenciatura, los primeros tres semestres eran acercamientos para conocer el sistema educativo de secundarias desde la modalidad de telesecundaria hasta las secundarias diurnas o técnicas. Después del cuarto semestre, vienen materias específicas con todos los insumos que tienen que ver con lo pedagógico y con la misma especialidad que uno esté estudiando. Algo que me resultó muy enriquecedor en aquel momento y que hoy puedo expresar, era la vinculación que teníamos con la praxis. Es decir, desde el primer semestre nosotros estuvimos involucrados en el campo de trabajo donde nos íbamos a desempeñar después de egresar. Entonces eso nos permitió sensibilizarnos. A veces solamente éramos observadores y en otros momentos ya éramos titulares de grupo siempre con el responsable del mismo. Ellos nos dotaban de algunas estrategias para abordar a los grupos o para determinar ciertos contenidos y además nuestro profesor de la normal también hacía las visitas con nosotros para observarnos y retroalimentarnos. Todavía existe esa licenciatura y en todas las especialidades: geografía, matemáticas, historia, en fin.

La convocatoria en aquel año especificaba dos filtros: el primer filtro era un reporte médico que la institución hacía a todos los candidatos y el segundo era asistir a la coordinación de inglés para una entrevista del dominio de la lengua. En esta entrevista sí nos pedían a los que queríamos ingresar, cierto dominio de la lengua para poder acceder a estudiar en específico esta licenciatura. Pero no nos especificaron que teníamos que cumplir con alguna certificación.

XVI. SOBRE SU QUEHACER COMO DOCENTE DE INGLÉS FRENTE A GRUPO

22. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?

El haber estudiado en la Normal me dotó de una memoria histórica por parte del magisterio en la Ciudad de México. Comprendí las grandes luchas de los profesores Rurales, de los profesores ciudadanos y de todo aquel que estudiaba esta honorable profesión para poder combatir desde nuestra trinchera estas desigualdades y estas brechas sociales que existen en nuestro país. Eso, de entrada, me hizo sensibilizarme con el tema educativo. Por otro lado, cuando yo ingreso a la Normal, me doy cuenta de que en la misma institución hay una serie de situaciones por parte de los estudiantes de que cada semestre se veían manifestaciones y lucha porque se les contratara a los que egresaran de manera inmediata. Cuando yo egreso nos manejan un escalafón que tiene que ver con nuestro desempeño académico y con base en el promedio final nos ubicaron en ese escalafón. Nuestra representante de grupo nos informó que solamente existían 13 plazas disponibles con números iniciales de 19 horas. Éramos más de 67 casi 70, entonces yo quedé en el décimo de mi generación con un promedio de 9.5 y para mi fortuna, en aquel momento no llegaron cuatro compañeras de la Normal a la junta y por eso yo pude acceder. En agosto de 2019 cumplí 14 años de servicio. Yo soy producto de diferentes reformas educativas. A mí me contratan con un código 23 antes de la Reforma “Peñista”; significaba que yo tenía que estar renovando mi contrato cada tres meses y esto implicaba una inestabilidad laboral. Sin embargo, yo asumí el reto y en el 2010 en

el sexenio de Calderón hay un acuerdo de alianza por la educación Y entonces a los profesores que estábamos en servicio y que no teníamos estabilidad laboral, se nos invitaba a regularizar nuestra situación laboral haciendo un examen y ese examen es producto de esa reforma educativa y del acuerdo que tuvo el sindicato con el Gobierno Federal. Ellos llegaron al acuerdo de que cualquiera que quisiera regularizar su situación, tenía que presentar un examen no sólo de inglés. Afortunadamente, gracias a mi esfuerzo y mi trabajo, lo acreditó, quedé entre los primeros lugares y me basifican la clave de 19 horas con la que yo inicié a trabajar en 2000 hasta el 2010.

23. *¿Con cuántos grupos y alumnos trabaja?*

Cuando tenía sólo 19 horas, trabajaba con seis grupos y una hora de servicio. Después del 2015 me toca ser evaluado por la Reforma “Peñista” y vuelvo a ser evaluado y me notifican 15 días antes de la evaluación. Quedó asentado en nuestra bitácora, en una junta académica que tuvimos, en la que yo manifiesto que requería de su apoyo porque a mí no me avisaron en tiempo y forma que iba a ser evaluado. Muestro mi desacuerdo, pero el hostigamiento por parte de las autoridades fue bastante terrible, así que tuve que asumir el reto nuevamente y en 15 días pude preparar todo lo que se nos pedía para poder cumplir con este requisito de la evaluación, porque debo confesarle que el miedo a que yo perdiera mi trabajo era muy fuerte. Lo acredito y desde el 2015 a la fecha me incrementaron una clave 14 y ahora trabajo con 11 grupos en la tarde y 3 en el turno matutino.

24. *¿Cuántas horas a la semana imparte la materia de inglés en total y por grupo?*

En el matutino trabajo 9 horas a la semana y en el turno vespertino trabajo 33 horas a la semana.

25. *¿Ha tenido dificultades con los alumnos en el proceso de e-a del inglés?*

Siempre el aprender una lengua es algo muy complejo, sobre todo, y lo hablo a partir de mi experiencia, cuando los alumnos no han llevado esta asignatura como se pretendía desde el 2009. En el 2009 nos indicaron que el inglés iba a ser obligatorio desde preescolar y lo tomamos como una buena noticia porque si uno ve las diferencias que hay entre estudiantes del sureste, del norte, del centro del país; hay una gran diferencia. Los que tienen mejores resultados son todos los que están cerca de las fronteras y ahí los requisitos son diferentes para los profesores que quieren trabajar como docentes que a los que estamos en el centro o al sureste del país. Eso es muy interesante porque la asignatura de inglés tiene su historia y es enriquecedor conocerla. En el ciclo escolar 2018-2019, si uno atiende ese llamado que hizo la autoridad educativa en el 2009, pues ahora tendríamos a la primera generación que tuvo inglés desde preescolar. Y ¿cuál ha sido el resultado? Yo se lo comparto; cuando uno llega con alumnos de primer grado y uno hace su diagnóstico y ese primer acercamiento para saber cómo están en el dominio de la lengua, uno se da cuenta que de 40 ó 45 alumnos solamente 10 o máximo 15 responden que ellos tuvieron inglés por lo menos un año en la primaria. Eso te habla del vacío y de

la falta de compromiso por parte de la autoridad educativa respecto a lo que le mandata la ley para las escuelas de México. Dicho esto, los retos son mayúsculas porque está comprobado que para el aprendizaje de una lengua, la mejor etapa es la primera infancia. Le reitero, por el amor que tengo a la educación pública y por mi compromiso que tengo como docente frente a grupo, trato, en la medida de lo posible, de regularizar esta situación y de hacerles ver que la asignatura de inglés es tan importante como cualquier otra. Yo puedo compartirle con muchísimo gusto que mis alumnos que egresaron de esta escuela y que tuve, en la muestra pedagógica, la fortuna de que todos los padres de familia pudieran testificar; mis alumnos de tercer grado pudieron elaborar un video hablando más de un minuto y medio en inglés sobre un estado de la República Mexicana, viendo el tema de voz pasiva en presente. Son aprendizajes significativos y que te permiten ver que todo aquello que está organizado y que tiene un propósito específico, y qué tiene un propósito a largo plazo, puede cumplirse. Y el beneplácito de ver a mis estudiantes como actores sociales importantes dentro de este tejido, para mí es muy enriquecedor y puedo compartirlo, y reitero, lo más importante para mí son mis estudiantes; porque amo mi profesión en estos 14 años y he modificado muchísimas cosas. El Ricardo del 2005 es totalmente distinto al Ricardo del 2019, porque estoy más entusiasmado y más empapado de todo lo que tiene que ver con mi trabajo en el aula.

26. ¿Ha tenido dificultades con colegas, directores, padres de familia o comunidad educativa?

Desde luego, pero cumpliendo con mi trabajo, han sido los menos.

27. ¿Cómo identifica cuando un propósito del contenido del currículo de inglés cumple su función?

Nuestros programas de estudio, que son los que comparte la Secretaría Educación Pública, y que no se especifican en documentos diversos, y ¿por qué digo diversos? Porque con base en las reformas vigentes, se van modificando los contenidos a abordar en cada grado y los propósitos específicos de cada uno de esos contenidos. Ahorita que estoy impartiendo inglés tanto en primer grado como en segundo, la primera unidad temática nos habla de un aprendizaje esperado, y el aprendizaje esperado puede ser que los alumnos dominen el presente simple y el presente progresivo. Entonces, cuando los alumnos son capaces, tanto de manera oral como escrita o a través de la lectura o a través de la gramática, con ciertas rúbricas que elaboro para determinar que tantos avances ha tenido el grupo en general; es ahí donde yo me percató de que cierto contenido ya está bordado y ya está cumplido en el tiempo en que se estableció por parte de la SEP. Uno puede empezar tal vez por el futuro simple y después ver voz pasiva en presente, por ejemplo.

28. ¿Es fácil o complejo evaluar el aprendizaje del inglés en los alumnos?

Creo que todo instrumento de evaluación, toda técnica de evaluación requiere un instrumento específico. Entonces, conforme han pasado los años me he empapado del tema de la evaluación porque es un tema muy complejo. Frida Díaz Barriga

sostiene que a través de los proyectos uno puede evaluar desde lo micro hasta lo macro y ella es una de mis autoras predilectas para saber cómo tengo yo que, a partir del gran número de alumnos que tengo, cómo puedo evaluar a través de lo macro y en lo micro darles algunas recomendaciones para afianzar ciertos aprendizajes y para mejorar áreas de oportunidad. A cada técnica requiere un instrumento y sí es complejo, debo decir, sólo por la cantidad de alumnos porque a veces tenemos 40, 45 ó 47.

XVII. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

10. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?

Después de que egreso de la Normal, nos cambian el programa, es decir, a mí me formaron con un Programa de inglés que se da en la época del 'salinato' y después egreso de la Normal. Al siguiente año me dicen se cambian los planes y programas y en toda la autoridad educativa creen que en dos cursos nosotros vamos a volvernos especialistas en una reforma que ellos consideran es la que mejor se adecua a las necesidades a nivel nacional. La del 2015 también nos tomó por sorpresa. Por ejemplo, en primer año una alumna ya tenía conocimiento del pasado simple pero además te dominaba el presente perfecto y...a veces, en la realidad, esos contenidos de la Reforma "Peñista" sobrepasaban nuestra realidad; muchos de nuestros alumnos no habían llevado inglés y entonces la Coordinación de inglés nos decía "en dos semanas los tienes que regularizar". Regularizar un hueco de preescolar y primaria es antipedagógico y es una idea que permea los imaginarios de quien no está frente al aula. A mí me resultó muy ambiciosa la reforma peñista, sin embargo, hablo por mí y por mis compañeros de Academia, siempre nos trazamos ciertos objetivos específicos.

11. ¿En qué sentido cambió su práctica docente, a partir de la RE 2013?

Pues el curso que se dio, previo a aplicarla, la verdad creo que fue devastador porque las personas que estaban obligadas a impartir ese curso, de entrada, adolecía de conocer la segunda lengua. El curso lo daban en español y yo le hablo de que he tomado cursos en la UNAM, en la Ibero y en el Tecnológico de Monterrey como parte de mi profesión académica. Conozco cómo son los Centros de enseñanza de inglés en estos institutos y siempre retomo lo que puedo hacer de todo aquello que puedo llevar a escuelas públicas, de no quedarme estancado y de ir evolucionando a partir de las propias necesidades del contexto escolar en el que estoy inserto. Pero como producto de la Reforma, no creo que haya cambiado mi práctica porque una de nuestras obligaciones como docentes es dominar nuestros contenidos, porque eso va a garantizar que puedas enseñar los y no en su totalidad, porque en la retroalimentación viene por parte de un inspector o directivo que desde lo pedagógico acude a ver tus clases y darte ciertas recomendaciones.

12. ¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?

Pues se ha tomado la bandera, ¿no? De que la enseñanza del idioma inglés nos va a poner en la globalización con miras a un sistema económico y que la globalización

es muy importante y que la enseñanza del idioma inglés también, pero ¿qué le comparto? En una secundaria pública de la Ciudad de México, nuestra ciudad se ha caracterizado por ser vanguardista; pues no tenemos laboratorio de idiomas, no contamos con ningún programa, ni siquiera tenemos internet. ¿De otras entidades como Oaxaca Guerrero Chiapas...? Es una realidad que vivimos en el 2019, siglo 21, que nos hablan de las TIC y de aprender de cierta forma, pero no tenemos microscopios y ni siquiera contactos. No tenemos grabadoras; traigo mi bocina. ¡Imagínese!

XVIII. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

5. ¿Qué opinión tiene sobre el documento “Nuevo Modelo Educativo”?
- Bueno, nos obligaron, esto no fue opcional. Todos los profesores en servicio fuimos obligados a presentar la constancia como un premio a nuestro trabajo, cuando tendría que ser como voluntad propia poder enriquecerlo. Me parece una falacia todo lo que ahí se manejaba y con todo el respeto que me merece quienes elaboraron este trabajo, porque se volvió un ‘copy-paste’. En grupos de WhatsApp encontrabas todo ya solucionado y todo lo que te pedían ya estaba resuelto y no había ninguna retroalimentación, es decir, no hubo una retroalimentación a ese curso y por eso me resulta inadmisibles ese tipo de recursos.*
6. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones ocurrieron en su práctica docente a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?
- No, ninguno y para decirlo orgullosamente: todo lo que yo he logrado o logro es producto de mi compromiso que tengo para con mis alumnos y nada más. Y también de la generosidad de instituciones públicas como la UNAM, UAM, UPN y la normal Superior de México que han hecho esfuerzos para ayudarnos en este proceso y transitar de la mejor manera posible como servidores públicos en escuelas públicas.*

XIX. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

10. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
- La Coordinación de inglés siempre nos evalúa y tenemos un correo institucional porque a cada zona o alcaldía particular nos corresponde un responsable pedagógico de inglés. ¿A qué se remite esa relación o vinculación? Sólo se remite a enviarnos información de la coordinación. Entonces, esta estrategia que usted me menciona, debo reconocer que no la conozco, pero sí conozco la información del Programa Nacional de Inglés que se maneja desde el 2009, qué salió el documento en el que la materia de inglés se manejaba por ciclo y hasta la fecha. Eso no se modificó, sigue manejando por ciclos y lo que se redujo fueron algunos aprendizajes esperados de algunas prácticas sociales del lenguaje y algunos instrumentos de evaluación para ciertos contenidos y tiempos en el grado que uno está impartiendo. Lo más triste, por ejemplo, en la reforma anterior, el documento venía en inglés y ahora el documento viene en español. Con todo el respeto que me merecen mis*

compañeros, pero hay algunos profesores que son producto de lo que ocurría antes para contratar a los maestros, ¿decían “usted es secretaria bilingüe? Usted es la candidata idónea para dar inglés”. ¿Y qué pasa con estos docentes? Podía ser profesora. En esta escuela, hay tres compañeros que fueron producto de la Reforma ‘Peñista’, los compañeros ingresaron regresando de instituciones de nivel superior que merecen todo mi respeto, pero ya dentro del aula la cosa se torna diferente y ¿qué pasa? Que esos profesores ya no regresaron después del primer periodo de trabajo. Lo que yo le puedo decir y con esto termino, es que no cualquiera puede dar clases y que si se requiere de una formación específica y que todos los maestros con los que yo he tenido oportunidad de platicar hacen un esfuerzo mayúsculo por profesionalizarse en el área que les compete.

11. *¿Incidió la ENFAI en su práctica docente y aprendizaje de los alumnos?
Yo respondería categóricamente que no.*

12. *¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?
¿Me puede indicar a qué se refiere la ENFAI?*

-Se lee el resumen ejecutivo de la ENFAI

Justamente le agradezco la introducción que me ha leído, porque recuerdo al Secretario de educación en todos los programas televisivos de las diferentes cadenas que tienen las concesiones del espectro, y que decían que iban a profesionalizar a las normales y que todos los egresados de las normales y van a tener cierto dominio del inglés. Que iban a salir muy bien y que iban a abrir una convocatoria para que los profesores cumplieran con los requisitos y aspiraran a ganar no mucho sino bastante dinero, como si fuese el dinero lo que nos moviera. Lo más importante, desde cualquier servidor público y le hablo desde una enfermera hasta una persona de intendencia, hasta mi madre que es trabajadora del hogar, tenemos visiones diferentes sobre nuestro trabajo. Varios periodistas aplaudían, ¿no? pero pues uno va a las normales, y no a las de la Ciudad de México sino a las rurales, y las necesidades son catastróficas.

Hay una crítica por parte de la Universidad Nacional Autónoma en el ISSUE, hay cápsulas de profesionales y una de las doctoras en educación en la enseñanza del idioma inglés, hizo un video donde ella narraba que celebraba que un gobierno pudiera atender necesidades prioritarias de la educación. Pero en lo que no estaba de acuerdo es en que no se tomaran en cuenta los contextos y las realidades de nuestras comunidades indígenas. Yo coincido con ella.

**En caso de no conocer la ENFAI, se le proporcionará un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guión de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

XX. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

4. ¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?

El país, el pasado 2 de julio cuando fuimos a elegir a nuestros gobernantes, senadores, etcétera; quedó en manifiesto una gran tristeza por parte de la sociedad y los resultados de anteriores gobiernos panistas como priistas. Me considero un liberal y me considero una persona que tiene mucho que hacer por su sociedad, por la otredad y por la mismidad. Creo entonces que tenemos que adentrarnos desde nuestra trinchera a hacer lo mejor posible y celebro, ojalá que así sea, celebro y espero... Hay una crítica de que él tiene una visión de educación que tiene que ver con lo privado, con la privatización de la educación, pero difiero en esa parte. Todos los espacios que puedan aperturarse y que tengan como único objetivo enriquecer la educación básica, desde mi punto de vista son bienvenidos. Y también me gustaría que pudieran venir a las escuelas, venir al aula, poderse dar cuenta de las realidades diversas a las que nos enfrentamos, y creo que de entrada esta resignificación al magisterio ha sido vista con buenos ojos por los docentes porque somos actores fundamentales de un cambio educativo y no lo podemos negar. Pero no somos responsables de que un niño venga al aula sin comer, de que sus papás no tengan trabajo...y le menciono, en esta escuela faltaron en este ciclo escolar libros de texto para poder cubrir la necesidad. Estamos ya en noviembre y seguimos teniendo esa dificultad. ¿Qué he hecho yo para subsanar esa parte de la que está obligada el estado a garantizarle a los estudiantes? Pues lo he compartido a través de WhatsApp el PDF, a algunos les he pedido que saquen la fotocopia para poder trabajar los libros de texto que nos indica y nos da la secretaria de educación pública, pero bueno, celebró que ojalá cumplan con ese objetivo y espero con toda humildad que seamos beneficiarios. Tenemos a la Universidad, repito, tenemos a la UPN...recuerdo que la UPN fungió como una instancia que regularizó a todos los maestros que no aprobaron el inglés como resultado del primer grupo de maestros. " Quienes no hayan aprobado el rubro 4 del examen adicional de conocimientos de inglés, la UNAM, la UPN y el Poli fueron instituciones públicas que regularizaron a estos maestros con un Programa en línea. Entonces me resulta demasiado interesante que se haga esta vinculación con estas Universidades que están certificadas, y no por mí ni por usted sino que han cumplido cabalmente para lo que son y para lo que fueron hechas. Entonces yo celebraré también que no sólo se aperturara sino que existiera una vinculación directa con estas Universidades públicas para dotarnos de mejores herramientas a los docentes, porque siempre es importante ser vanguardistas en nuestra profesión.

Yo pienso que eso sería porque, por ejemplo, yo pagué por mi propia cuenta un diplomado en la UNAM y el diplomado me salía en \$3,600 al mes con una beca, pero dije "lo tengo que hacer porque ya nos venían insistiendo de que si no cumplíamos con una certificación, íbamos a ser cesados de nuestra función docente" y siempre me gusta tomar al toro por los cuernos y dije "yo no me voy a

quedar atrás". Justamente me certifique para poder cumplir, no con ese requisito, porque yo cada vez que me preguntan ¿quién te certificó?, pues me certificó la Normal Superior de México al darme el título, al pasar por varios filtros y ese título tiene un valor para mí muy grande, muy, muy grande. ¿Quién expidió el título? La Secretaría de Educación Pública, entonces eso siempre lo enfatizo, pero, por otro lado, pues digo, no quiero perder mi empleo porque de esto dependo económicamente. Y lo hice también convencido de que esto es una manera de decirle a la comunidad, padres de familia "en esta escuela se están entregando resultados, estamos frente al aula somos personas que cumplimos cabalmente con el Modelo Común Europeo, que es el que nos están tomando en cuenta para dar la certificación y con base en el número de horas que los niños y los jóvenes tienen en el aula; cumplir con cierto nivel y a nosotros nos piden el nivel B2 como mínimo; el alumno cuando egresa en el cuarto ciclo tiene que tener por lo menos el B1, pero bueno...

XXI. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

13. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente para la materia de inglés?

El PRONI

14. ¿Qué metodología para la enseñanza del inglés debe utilizar usted, según la SEP, en este ciclo escolar?

Los autores que el Programa, como tal remite, es Vigotsky y Piaget; esos son los dos autores que de cajón tenemos que comprender. Piaget, que marca las etapas de desarrollo del niño y del adolescente; y Vigotsky que habla sobre el contexto, la importancia de la práctica en el aula, el cómo lo vas a vincular y justamente en ese Programa vienen prácticas sociales del lenguaje que son los posibles escenarios en los que el alumno va a estar inserto para reconocer en qué momento tienen que poner en práctica el aprendizaje esperado que ejecutó. Esos son los dos autores y por lo tanto es constructivista. Ambos autores son referentes bibliográficos que sí los cita el programa en diferentes momentos, y esto es en lo pedagógico. En lo metodológico pues ya vienen los ciertos momentos que tienes que tener presentes en las clases, pero claro, yo le confieso que yo no soy sólo de un autor; yo pongo en práctica varias cosas que voy aprendiendo: gimnasia cerebral, constructivismo... Tomo mucho en cuenta lo que se me enseñó en la UNAM, esos proyectos que le menciono; creo que el tiempo es corto para poderle manifestar todo pero lo importante es utilizar de todo lo que hay, qué puedes adaptar a tu realidad y cómo puedes incidir en un cambio social que nuestro país requiere.

15. Como profesor de inglés, ¿considera que la materia la puede impartir un profesor de español o titular, sin formación sobre dominio de idioma ni metodología de enseñanza, y con la ayuda de una plataforma?

Celebro que hoy en día las plataformas puedan acercar a las comunidades más lejanas a los aprendizajes vanguardistas, pero yo creo que es como un libro ¿no?

Un libro lo tienes que palpar, lo tienes que leer y yo creo que eso pasa con los maestros; los maestros tienen que estar frente al aula porque suelen ser el medio. Pero sí creo...si uno ve el programa de la UNAM para los profesores de enseñanza del idioma español, alemán, francés, chino, mandarín, inglés; cada Universidad tiene ciertos programas para profesionalizar al profesor, para certificarlo. Pero yo creo que, al ser una lengua, hay ciertas cosas que sí son fundamentales porque las debes de conocer. Yo como licenciado en ciencias de la comunicación también conozco el castellano, conozco las bondades y generosidades del aprendizaje del español y eso me permite a mí tener esa variante. Sin embargo, creo que uno debe de profesionalizarse; debe ser un profesional del área, y digo, no por demeritar el trabajo de un licenciado en educación con especialidad en la enseñanza del idioma español, pero creo que debería sí ser un profesional, desde mi punto de vista, en específico del área. Y sí hay una plataforma que lo auxilie, tenemos la plataforma México-X, cursos del Colegio de México, de la UNAM, Poli, de Secretarías de Estado que imparten cursos en línea y que te permiten la interculturalidad, cómo manejar la economía, en fin. Tenemos un museo de la memoria y la tolerancia que también imparte, a través de la Ibero, un diplomado en derechos humanos, pero esos son solamente como insumos que no sustituyen al profesional del área en específico. Si no, creo que podemos caer en esta parte de lo que le decía "¿secretaría bilingüe? Entonces usted es la candidata idónea para dar inglés". Y tenemos un gran número de profesores todavía que no se jubilan, que cumplen con esas características. Y no le digo de matemáticas, de música...donde la situación es grave, pero bueno...

16. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la elaboración del curriculum de inglés en México?

De entrada, yo le solicitaría, lo que tenemos en la Ciudad de México, en la Escuela Anexa a la Normal Superior; esta escuela secundaria pública... De entrada, tienen ahí un espacio para poder trabajar la asignatura de inglés; lo que ellos le llaman "el aula digital", donde tienen audífonos, tienen micrófono, tienen diferentes programas a su disposición. Esta escuela funge como pública, pero trabaja cómo privada; pero, es un ejemplo de lo que se puede lograr con una muy buena organización. Yo le solicitaría que dotara a las escuelas públicas, tanto preescolar como primaria, secundaria, de espacios específicos para la enseñanza del idioma inglés porque sí nos hacen falta salones equipados donde uno pueda personalizar su propia enseñanza porque adolecemos de eso. Y siendo el espacio, primer lugar donde los alumnos están, creo que sí sería importante que ellos lo tuvieran. Con esto termino: el año pasado tomé un curso aquí en el Instituto Inglés Americano que está por el metro Observatorio, que es una escuela 100% americana, y uno ve que el taller de español que se imparte a los hijos de senadores, diputados, por mencionar algunos, las clases cuentan con un espacio equipado y entonces uno dice "¿cuándo será el momento en que tengamos nosotros en las escuelas públicas por lo menos lo indispensable?". Es difícil por la infraestructura que hay en todas las escuelas desde

ANEXOS

los años 70 hasta la actualidad, pero no imposible. Y yo creo que se podría destinar un recurso específico para las escuelas, de estos medios.

ANEXO 9: ENTREVISTADO E

I. SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

4. ¿Qué estudió y en qué Institución?

Yo estudié en la Escuela Nacional de Maestros la carrera de maestra de educación primaria, luego hice la licenciatura, pero ya no me titulé.

5. ¿Considera que su formación académica fue la pertinente y adecuada para llevar a cabo, hoy en día, su labor como Subdirectora de esta escuela? ¿Por qué?

Sí, porque uno se actualiza cada año, se va a cursos; hay cursos en línea o cursos presenciales y uno, normalmente o casi siempre, se está actualizando. Además de que nos bajan mucha información de la plataforma y nos muestran todo lo que son los lineamientos; todo lo que es perteneciente a la SEP.

II. SOBRE SU QUEHACER COMO DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA

7. ¿Cuáles fueron los requisitos que se le solicitaron para poder aspirar a un puesto como docente en la SEP?

Normalmente, cuando el Servicio Profesional Docente estaba, se lo hacían a uno por medio de examen. Este yo lo obtuve un poco antes, yo ya llevo como 10 años en el puesto y fue por función. La asignación me la dio directamente la directora que estaba en aquel entonces. Aprende uno a tener todo en orden y en regla. Y cuando ya no lo necesitan a uno, viene otro y lo vuelve uno a jalar. Entonces ha sido por eso. Si fueran generaciones nuevas, tiene que ser por medio de un examen que uno obtiene este puesto.

8. ¿Qué actividades contempla su puesto?

Todo lo relacionado a la gestión académica; yo hago listas, yo hago credenciales, contemplo desayunos, becas; todo lo corresponde a calificaciones y datos actualizados de los alumnos, de los docentes. Yo soy la que lleva todo lo concerniente a la escuela. Tú dime qué necesitas saber. Atiendo a padres de familia y les damos el seguimiento cuando son quejas para con los niños, hacemos las investigaciones, les damos las respuestas a los papás; todo ese tipo de oficios que se tengan que hacer porque ya los baños no están bien o alguna situación en la escuela, si tienen algún accidente, nosotros tenemos que activar el seguro, tenemos que darle seguimiento, tenemos que informar a la operativa y hasta que el niño no está dado de alta, no dejamos de lado este tipo de situaciones. Todo tiene que atenderse en tiempo y forma.

9. ¿Hay actividades que salen de las funciones de su puesto?

De repente sí. En el caso, por ejemplo, de este ciclo escolar, la madre de familia que yo tenía en 'desayunos escolares' ya no regresó. Entonces, a la que le tocó recibir, repartir, entregar y cobrar, fue a mí y esas no son funciones que lleve un Director o subdirector. Cada persona debe tener asignadas sus tareas o funciones y al no

tener yo una persona que me apoyara, que debe ser una madre de familia, me tocó toda una semana hacer el trabajo. Ya cuando logramos conseguir quién nos lo hiciera, pues ya hasta ahí. A veces me ayuda el Subdirector Académico, él hace las funciones, como su nombre lo dice, académicas. Él ayuda en el programa escolar de mejora continua, él ayuda con repaso, en los Consejos Técnicos Escolares, pero cuando él no tiene tanto trabajo y ve que a mí se me carga, me ayuda. Él si entra a los Consejos Técnicos Escolares. Yo no porque soy subdirectora administrativa. Pero te voy a decir algo, yo soy Directora en el turno matutino, entonces, pues todo lo que ellos ven aquí, yo ya lo vi, ya lo conozco, ya lo trabajo. Entonces eso para mí me facilita mi trabajo.

10. ¿Con cuántos docentes, grupos y alumnos trabaja aproximadamente?

Tenemos en total 27 docentes; 16 en grupo. Tenemos tres maestros de educación física, tenemos dos maestras; una de taller de lectura y escritura, una de TICS, el Subdirector Académico, el Subdirector de Gestión y el Director. Y ahorita tenemos una maestra que está de biblioteca. Tenemos aproximadamente como 487 alumnos solamente en el turno vespertino y en la mañana han de ser como 500 y cacho porque los turnos matutinos siempre son un poquito más poblados. Pero sí, cada turno es independiente de las situaciones que pasen y de la organización, y todo es como si fuera una escuela completamente diferente.

11. ¿Qué horario y cuántas horas al día trabaja?

Nosotros trabajamos horario de las 14:00 a 18:30 horas, de lunes a viernes.

12. ¿Cuáles son los principales problemas que manifiestan sus docentes, alumnos, padres de familia o comunidad educativa en general?

Aquí es mucho esa falta de recursos y los problemas familiares que los niños tienen, entonces, ya hay separación de parejas, hay pleitos entre ellos, de repente ya vienen y ya demandaron y quieren que la escuela a veces intervenga; no se puede. Quieren que no permitamos que los niños se vayan con ciertas personas y ellos saben que no está permitido. Se les hace saber, se les dice que en horario de 14:00 a 18:30 horas están protegidos por la escuela. Ni antes ni después nosotros podemos meter las manos y son muchos de esos problemas los que hacen que los niños falten, que los niños no entreguen tareas o trabajos; esos son los problemas de los maestros que, al no tener un grupo homogéneo que vaya trabajando al mismo ritmo, eso les cuesta a los maestros mucho trabajo. En lugar de estar dando clases, tienen que estar al pendiente de esos problemas, entonces esas son las quejas de los maestros; el que no hay los espacios para poder tener una plática correctamente con un padre de familia o atender la situación de los niños. Entonces, se enfrentan a situaciones de falta de materiales, de falta de tarea, de papás molestos y eso es el ritmo al que tienen que trabajar.

Entonces, sí se ven agobiadísimos los docentes. Hace unos seis o siete años, los que venían, pedagogos, venían de la Universidad Nacional Autónoma de México o de la UAM; y nada que ver con lo que era la didáctica. Entonces, llegaban con muchas ganas de trabajar, pero no sabían cómo tenían que atender a los grupos.

Hubo maestros que no sabían ni el horario. La chica vivía en Tlalnepantla y llegaba a veces 14:30 o 15:00 horas, entonces la Directora decía "¡Oye! ¿Qué esta mujer no sabe a qué hora tiene que llegar?", le digo "Déjame platicar con ella". Entonces ya tuve que explicarle cómo era el movimiento de la escuela, a qué hora tenía que entrar ella, a qué hora salía porque, o sea, ella no sabía que teníamos un programa de estudio, ella no sabía que tenía que entregar una planeación, etc. Entonces, así como que te quedas... ¿A qué la mandaron? ¿no? Y poco a poco ella, con la intervención de uno, fue aprendiendo. Estuvo solamente un año y cachito aquí porque ella hizo su examen en el Estado de México y lo pasó y se fue. Pero si nos hemos enfrentado a esas situaciones en que a veces los docentes, como docentes, no saben lo que tienen que trabajar dentro de las escuelas y tiene uno que guiarlos. Yo creo que a raíz de que la SEP dio ese tipo de circunstancias del Servicio Profesional Docente 2015 ó 2016, en esas fechas, los maestros que ingresan tienen una tutoría. Y al que le toca la tutoría, que puede ser otro docente o el mismo Director, le van diciendo qué es lo que tiene que hacer, en qué falla o qué no falla, qué le recomienda, qué estrategias para con los niños, porque muchas veces son docentes que no saben controlar grupos, por ejemplo. Entonces, tiene uno que andar vigilando todas esas situaciones. A pesar de eso, son 2 años los que les dan de tutoría. Ahorita ya la mayoría de los docentes son Licenciados, ya los Normalistas somos los muy viejos, los que tenemos 30 años de servicio porque ya todos los demás son Licenciados. Yo salí en el 86 y mi generación fue la antepenúltima de Normalistas, los del 87 son la generación del centenario y fue la última generación que hubo. A partir del 88 ya todos los maestros son Licenciados.

III. SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

4. ¿Qué opina sobre la RE 2013 (en general)?

A mí me tocó, de alguna manera, el primer año yo en la mañana tenía el puesto de Directora, pero como comisionada, y me llegó el famoso "sobre amarillo" que le llamaron. Venía la indicación o instrucción de que uno tenía que llevar a cabo el examen del Servicio Profesional Docente para promoción de la función, y sí fue un estrés tremendo porque ahí sí decía que en caso de que tú no lo pasaras, tú podías perder tu puesto y podían asignarte hasta funciones administrativas. Así decía el documento en aquellos entonces. Entonces, ya no eres maestra, a lo mejor te mandaban a un banquillo ¿no? Con tus hojitas a trabajar. Sí fue muy punitiva en ese sentido porque yo creo que ningún maestro tuvo miedo de hacer un examen porque a los maestros que en aquellos entonces nos hicieron el examen fueron a maestros que teníamos más de 25 años de servicio y entonces ¿tú crees que un maestro que ya tiene esa experiencia no va a saber? Yo creo que hemos pasado muchas reformas: ya estuvo la del 2009, la del 2011, entonces, hemos pasado muchas reformas como para que él en esos momentos nos dijera "No saben" o "Es culpa de los maestros que los niños no aprendan". Pero se hizo, yo fui, yo tengo la experiencia. El examen lo pasé gracias a Dios con "destacado" y me dieron un nivel 1 y me asignaron la plaza de Directora en aquellos entonces. Ya a partir del 2015 yo tengo ya mi puesto directivo en el turno matutino y en este no me tocó hacer el examen.

Todavía en el año pasado fue el último ciclo en el que sí se hicieron examen al "cuarto grupo" que le llamaron. Hubo cuatro grupos grandes de maestros que les hicieron el examen. El primero fue en el 2015, luego sigue el segundo, el tercero y el año pasado fue el cuarto grupo. Yo de aquí de esta escuela tuve... cinco maestras que hicieron examen en el cuarto grupo; muy preocupadas porque normalmente la planeación que nosotros hacemos no es argumentada, entonces no argumentas por qué haces la planeación. Tú, al final de cuentas, haces la planeación en beneficio de los niños y vas viendo qué haces a la semana, qué haces a la quincena o cómo tienes planeado que el niño avance porque aquí la principal función es que el niño su aprendizaje sea permanente. No puedo decir que un niño aprende y dentro de una semana el día del examen el niño no sabe nada y saca ceros ¿no? Entonces esa es la intención ahora, de que el aprendizaje del niño sea permanente y sirva para la vida. Y entonces no andas pensando en argumentar una planeación, y ellos querían que la argumentaras en base a los lineamientos, la pedagogía, a la edad del niño, a muchas cosas. Entonces, ¿qué hace un maestro? ¿O hace la planeación o trabaja? ¿No? Aun así, no hace la planeación en la escuela porque no tiene tiempo, se lo lleva de trabajo en la noche a su casa y muchos de los maestros que trabajamos en estas montañas, trabajamos los dobles turnos. Venimos algunos de Iztapalapa, llegan aquí a Xochimilco, otros de Xochimilco se van a Iztapalapa, otros se van a Milpa Alta, otros a Tláhuac y regresan a su domicilio entonces el tiempo que el maestro pierde es en el traslado de una escuela a la otra y llegan noche a su casa y entonces, aunque noche, tienen que andar planeando. Tengo ya maestros, y eso me da mucho gusto saber, qué les gusta trabajar con material porque antes los maestros eran nada más de pizarrón y se la pasaban explicando, y ahora no. Ahora sí hay mucho maestro que le gusta trabajar así; hacen su rompecabezas, hacen sus cuadros, juegan con el cajero, juegan con el banco, tenemos un cuadrado de lectura...

5. *¿En qué sentido cambió su práctica como directora, a partir de la RE 2013? Mucho trabajo, muy contra los maestros: Maestro, ¿no trabajas?, te doy tu sanción. Sobre el maestro. Tenían los comunicados que siempre bajan, le decimos, "por estructura". Viene desde la autoridad educativa federal, que ahora se llama, para abajo. Venía Coordinación, la Subsecretaría, Operativos, venían las Zonas, venía a las escuelas y ya luego llegaba el maestro. Entonces era estar batallando con que "Maestro, está prohibido hacer esto, fírmale", y era puro estar firmando. Querían acuses de recibo que los maestros tenían que firmar de que estaban en conocimiento, ¿para qué? Pues para que el día que te cayeran, te dijeran "Pues tú firmaste, ¿no?". Entonces, sí fue pesado, fue mucho trabajo administrativo sobre todo y a raíz del cambio que hubo, ya nos bajan "ventanillas únicas", que ahora así se llaman y no las hace más que la Coordinación Sectorial. Y entonces la Coordinación Sectorial baja esas "ventanillas" y dice "A ver, hay que hacer esto...". Vamos a suponer: el tiempo para inscripción a desayunos escolares termina el 17 de octubre, todas las escuelas ya deben de tener lo que se requisita, un montón de cosas, pero ya deben de estar en la plataforma; pero te avisan. ¿Quieres evidencia? No, entonces, ¿qué haces tú? Dedicarte a que lo que te están solicitando lo tengas*

en plataforma, lo tengas en físico y no haya problema. No como antes, ahora va a venir un promotor de campo que el día que venga, tú ya tienes que tener el trabajo pero ya no te estresas. Yo digo, bueno ya lo tengo en la plataforma, ya terminé, no hay problema y ya el día que él venga le acomodo con tiempo y con calma las cosas y no hay más que hacer. Cuando antes te decían "Lo quiero aquí y con tres tantos para Zona, para Sector, para esto, para lo otro" y eran un montón de papeles. Ahora hasta en eso hemos acabado. Este cambio fue de abril a la fecha, con el cambio de este Presidente porque fue cuando nos entrevistamos los Directores con el Coordinador Sectorial y entonces como sí le hicimos ver muchas cosas que no nos parecían y no nos gustaban porque era trabajo doble o triple... Un ejemplo, en el consejo técnico escolar tú tenías que hacer una bitácora, tenías que levantar un acta en el libro del Consejo Técnico Escolar y además tenías que subirlo a plataforma y todos firmados. O sea, decíamos, sí ya la teníamos aquí, ¿por qué ahora tenemos que subirlo? Entonces, él dijo "No, yo voy a terminar con eso y ya no lo van a subir a plataforma; lo imprimen y lo validan". Entonces, él empezó a escucharnos, a ver cuáles eran las situaciones que había como Directores de las escuelas y él dijo que iba a atender a cada una o escuchar las situaciones y las iba a solucionar. A partir de eso, efectivamente se acabó. Solo son convocatorias, solamente son cursos que les corresponden a ellos para su trabajo pedagógico. Ya todo lo demás, gracias a Dios, se está terminando.

6. *¿Cree que la materia de inglés tuvo relevancia en esta RE?*

No, no ha tenido impacto. Yo te comentaba que hace unos 10 ó 12 años llegaron libros de inglés a las escuelas, de hecho, en la que yo estoy no era todavía Directora, pero yo era la secretaria de ese director y yo vi entre siete o nueve cajas que llegaron de libros de inglés. De hecho, yo hojee uno, ¿no? Y "Maestro, ¿qué pasó?, ¿cuándo lo vamos a utilizar los maestros o cómo va a funcionar? Y "No, no nos han dado información, al parecer nos van a mandar maestros". Pues pasó un año, dos años, tres años y los pobres libros se inundaron porque esa escuela se inundaba. Le comentaba yo a mi director precisamente eso y dice "No, Lupita, cuando yo llegué había libros que ya tiramos a la basura porque no sirven, y no sirvieron porque no había quién les diera el uso". ¿Cómo le pides a un profesor que de español, matemáticas, naturales, historia, geografía, artísticas, talleres y demás? Los clubs, los famosos Clubs del año pasado, ¿no? Que también quitaban un montón de tiempo, lo socioemocional que también quitaba un montón de tiempo y todavía da inglés tú solo; simplemente no hubo ese auge. En todas las escuelas primarias que tú vayas a ver, no hubo el auge para que el maestro también se convirtiera en maestro de inglés. Se dijo que se iban a contratar no sé cuántos miles de maestros y no sé qué tanto, y no hubo absolutamente nada de eso.

IV. SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PRESCRITO EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013

3. *¿Qué opinión tiene sobre el documento "Nuevo Modelo Educativo", o Propuesta Curricular 2016?*

Yo pienso que es bueno, tiene sus pros y sus contras porque déjame decirte que hay cosas que sí son muy buenas, pero hay cosas que no. La única diferencia es que no quitaron o no permitieron... Yo creo que esta la hizo también para escuelas de jornada ampliada o de tiempo completo porque ahí sí tienen el tiempo necesario para que un niño estudie. En las escuelas de tiempo completo entran a las ocho y salen a las cuatro y claro que por supuesto que les alcanza el tiempo. En las escuelas de jornada ampliada salen a las dos de la tarde, de ocho a dos, entonces, también de alguna manera sí tienen horas juntas. Pero para quienes trabajamos cuatro horas y media hora de descanso, tú dime si ese programa que hicieron alcanza para que uno lo haga. Metimos los clubs, trabajamos socioemocional, se hicieron las clases de educación física; mentira que se hicieron de tres horas o más, solamente se daba una hora y a quien alcanzaba y dos a quien le sobraban. Entonces, los maestros se vieron apretadísimos en sus horarios.

4. ¿Qué beneficios, desventajas o modificaciones percibió en la práctica docente de sus maestros, a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?
- ¡jole... Pues es que mira, yo te voy a decir algo que vas a ver en todas las escuelas: te den lo que te den y te pongan lo que te ponga, el maestro siempre va a trabajar. Con sus carencias o con sus malos tiempos, con lo que yo te comento que a veces la planeación es para casa, el maestro siempre va a buscar trabajar. Y aquí, en especial en esta escuela, sí se trabajó tal cual venía. Y los nuestros trabajaron a marchas forzadas, pero sí se lograron resultados. Entonces es una escuela que los padres de familia buscan mucho, es una escuela que sí está considerada como buena escuela. Hemos puesto reglas, antes los padres de familia podrían llegar a la hora que quisieran y dijimos "En esta escuela se entra a las dos y se apuran, si no, tienen su consecuencia". Cerramos la puerta, y sí dejamos entrar a los niños hasta 2:10 p.m. pero con consecuencia; regar el jardín, regar las plantas, traer cloro, traer jabón, etc. Y los papás se acostumbran, lo aceptan y no lo vuelven a hacer; es la ventaja y los niños van formando esos hábitos para la vida.*

V. SOBRE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (ENFAI)

3. ¿Qué conoce o recuerda sobre la ENFAI?
- Me acuerdo de que algún día lo escuché, cuando decían que iban a implementar el inglés en las escuelas. Que al parecer se escuchaba bonito porque los niños iban a aprender desde el principio palabras, frases, situaciones, y así. Y conforme fueran avanzando, así iba a avanzar el inglés. Pero como no se dio, no hubo ese auge y no hubo esa comunicación, ni darlo a conocer a la comunidad y darlo a conocer bien a los maestros; se quedó nada más de la entrega del libro y punto. Ya no se le dio más promoción ni más reconocimiento.*
4. A su parecer ¿incidió la ENFAI en su escuela de alguna forma?
- No, porque no hubo nada. Allá en la otra, tuve una chica que era muy buena maestra y a ella sí le gustaba dar clase de inglés a sus alumnos y a los niños también les*

gusta cuando tienen a alguien que le gusta enseñar bien. Y se emocionan, ¿no?, se emocionan porque son cosas que no son cotidianas en ellos; les llama la atención. Y que deberían de saber, ¿no? Yo ya estoy vieja, mi niña, yo ya voy para afuera pero sí me gustaría que las generaciones nuevas tuvieran ese conocimiento, porque cuando los niños llegan a las Universidades, sí los obligan a hacer sus cursos, a terminar ciertos niveles y si no terminan ciertos niveles, pues no los titulan. Yo lo digo porque tengo tres hijos y eso vi. Yo digo, es más fácil que un pequeño de entre seis y 12 años aprenda, porque son esponjas, a que un chico de 16 a 20 años aprenda porque le cuesta más trabajo. Ese es mi humilde punto de vista, pero bueno...

6. *¿Qué cambios sugiere para la mejora de la ENFAI?*

**Se le proporcionó un resumen ejecutivo de la descripción que aparece en la página web de la SEP, sobre el lanzamiento de la ENFAI. El documento se anexa al guión de entrevista presente (Ver Resumen 1).*

Yo más bien pienso que esto fue una especie de engaño, espero yo que, si se lo haya dado a las normales y a los maestros, para que ellos a su vez cuando entren a las primarias, ellos puedan dar esa clase, ¿no?, sin necesidad de que tengamos el maestro especializado de inglés, ¿no? Puede ser que tenga cosas muy buenas, y que a lo mejor él haya pensado que pudiera ser importante, pero que al final de cuentas no se dio para los alumnos de educación básica. Lo más seguro es que haya sido, como siempre, para las particulares porque, como te comentaba, tú sabes que en una particular lo primero que te dicen es "Vas a tener clases de computación, clases de danza, clases de inglés, etc." y las hacen como para que la gente, digo, es lógico; la escuela tiene que ganar el dinero para poder seguir generando una buena escuela. Pero ahí tú obligas al padre, tú sí le puedes decir al padre de familia "Necesito un libro de inglés tal y tal para mañana" y los papás hacen lo imposible para llevar ese libro. Pero en las escuelas oficiales no tienen ni un lápiz, no tienen ni un cuaderno; a veces no traen ni el libro gratuito, entonces ¡imagínate! ¿Cómo yo les voy a exigir que traigan el libro de inglés para que yo les pueda dar la clase? No hay forma. Por otra parte, hasta miedo teníamos porque supimos de una noticia en la que nos dijeron que iban a traer a 6000 maestros de Cuba para México y dijimos "Bueno, se los traen, ¿y luego qué? ¿Nos van a quitar el trabajo, o qué?". Casi, casi "Tú no sirves para nada, porque como sacaste 'deficiente' en el examen, viene un maestro de Cuba". Si era el temor de muchos maestros. ¡Hasta te enfermas, se te sube la presión o te da diabetes!

VI. SOBRE LAS ESCUELAS NORMALES QUE FORMAN DOCENTES DE INGLÉS DESDE EL ANTERIOR SEXENIO (2012-2018)

3. *¿Considera necesario que se formen más y nuevos profesores de inglés en México en la coyuntura actual (sexenio de AMLO)? ¿Por qué?*

Sí, te digo que a mí sí me gustaría de esos maestros Normalistas que son nuevas generaciones y que lo han ido aprendiendo, porque yo pienso que a pesar de que los maestros siempre hemos sido carentes de todo... Y yo sé que no va a haber

presupuesto para que te traigan un maestro de inglés, entonces va a ser como el ejemplo de la maestra que yo te platicué.

4. ¿Considera que escuelas que no son de tiempo completo, necesitan la enseñanza del inglés? ¿Por qué?
Sí, definitivamente.

VII. SOBRE LA COYUNTURA DEL NUEVO SEXENIO DEL PDTE. AMLO Y SOBRE LA POSTURA ACTUAL DE LA SEP RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

4. ¿Qué plan de estudios utilizan actualmente?
Nosotros estamos utilizando los 'aprendizajes claves' del 2017. Es que apenas se aprobaron las leyes secundarias y todo eso y seguimos con los 'aprendizajes claves'. De hecho, todavía se sigue de tercero a sexto con el de 2011. Sólo 'aprendizajes clave' trabajan terceros y segundos.
5. ¿Cree que un docente de español sin formación en enseñanza del idioma inglés, puede impartir la materia de inglés apoyado de una plataforma?
Pudiera ser, estamos tan habilitados para tantas cosas, mi niña, que pudiera ser.
6. Si tuviera la oportunidad de conversar con el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, ¿qué le recomendaría considerar en el caso de la materia de inglés?
Eso, yo le solicitaría que si no va a contratar a maestros especiales en inglés para que ocupen este examen de oposición a la educación básica 2019-2020, y no nos van a llegar a las escuelas; que por lo menos capacite a los maestros en las escuelas para que logremos hacer algo.