



## El docente, su práctica y formación continua: ideología y reforma educativa en México

The teacher, his practice and continuous education: ideology and educational reform in Mexico

Professores, a sua prática e formação contínua: ideologia e reforma educacional no México

Inés Lozano Andrade<sup>1</sup>



<http://orcid.org/0000-0002-5965-3220>

Pedro Emiliano Miranda García<sup>2</sup>



<http://orcid.org/0000-0003-0130-3372>

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior de México.



[ines.lozano@aefcm.gob.mx](mailto:ines.lozano@aefcm.gob.mx)

<sup>2</sup> Centro de Actualización del Magisterio.



[lenines275@hotmail.com](mailto:lenines275@hotmail.com)

**Recibido:** 30 de junio 2020.

**Aceptado:** 18 de enero 2021.

### RESUMEN

Este artículo tiene como propósito, comprender e interpretar, desde una perspectiva crítica, la ideología subyacente en las reformas educativas de educación básica en el campo de la formación continua de docentes. Para ello se realiza un análisis del discurso desde la perspectiva de la hermenéutica crítica que se aplica al modelo educativo

mexicano de 2017 para educación básica. La investigación se centró en tres aspectos: el ser docente, su práctica y la formación continua. El análisis de resultados da cuenta del predominio de dos grandes categorías ideológicas recurrentes en los discursos: la naturalización de la racionalidad técnica-instrumental como una racionalidad legítima y el toyotismo, como mecanismo práctico de ocultamiento del dominio a través de un "control democrático" de legitimación.

**Palabras clave:** reforma educativa; ideología y educación; hermenéutica; práctica docente; formación de profesores.

### ABSTRACT

This article aims at understanding and interpreting from a critical perspective the ideology behind the educational reforms on professional development for basic education teachers in Mexico. For that purpose, the discourse in the national 2017 basic education programs is analyzed closely with a critical and hermeneutic perspective. Three aspects are focused: being a teacher, his teaching practice, and his professional development. The research findings reveal two dominant ideological categories consistently present in this discourse: the normalization of a technical-instrumental rationality as the legitimized one, and the Toyotism, as a practical mechanism disguising the dominance of a legitimate "democratic control".

**Keywords:** educational reform; ideology and education; hermeneutics; teacher practice; teacher education.

### RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender e interpretar, de uma perspectiva crítica, a ideologia subjacente nas reformas educativas na educação básica no campo

da formação contínua de professores. Para este efeito, é realizada uma análise do discurso a partir da perspectiva da hermenêutica crítica aplicada ao modelo educativo mexicano de 2017 para o ensino básico. A investigação centrou-se em três aspectos: ser um professor, a sua prática e a sua educação contínua. A análise dos resultados explica a predominância de duas grandes categorias ideológicas recorrentes nos discursos: a naturalização da racionalidade técnico-instrumental como uma racionalidade legítima e o toyotismo, como um mecanismo prático de ocultação do domínio através de um "controlo democrático" de legitimação.

**Palavras-chave:** reforma educativa; ideologia e educação; hermenêutica; prática pedagógica; formação de professores.

*"No hay discurso más ideológico que aquél que se presenta como no ideológico".  
Karl Mannheim (Ideología y utopía)*

## INTRODUCCIÓN

No existe una política que sea aséptica, objetiva, científica o neutral, ideológicamente hablando. Todas expresan intereses de grupos socialmente organizados e interesados en difundir su percepción del mundo y, en este caso, de la educación. Es obvio entonces que las políticas educativas, que se manifiestan en reformas, principios, leyes, normatividades, etcétera, poseen este carácter ideológico.

Podríamos definir la ideología de distintas maneras y con distintas tendencias (Hernández, 2015; Díez, 2019; Torres, 2016). Para este documento la entenderemos desde la perspectiva neo-marxista como una concepción clasista del mundo sesgada políticamente para defender los intereses de la clase en

cuestión. Esta concepción incluye un conjunto coherente de representaciones, creencias y valores que reflejan sus intereses. Puesto que la clase dominante posee los medios para reproducir su ideología, se dice que la ideología dominante en cada etapa es la de la clase dominante.

¿Cómo es que esta ideología se impone de manera cuasi-natural a las clases subordinadas y logra dirigir sin mayor problema las prácticas sociales? A decir de Torres (1981, 2016) hay tres formas o caracteres para su logro:

1. El carácter de opacidad: su contenido tiene por fin impedir la verificación del contenido social real de la práctica que cada agente realiza.

2. Carácter de convalidación, legitimación y ocultamiento. Éste carácter permite la justificación del contexto social donde el individuo se mueve. En la formación económico-social capitalista, básicamente la ocultación y legitimación de las relaciones de dominio y explotación de clase.

3. Carácter técnico: permite a la gente articular una serie de pautas normativas de conducta que puedan conducir y orientar su propia práctica" (pp.10).

Volviendo al ámbito de lo educativo, si aplicamos las tres formas mencionadas anteriormente, podemos ver con claridad que este discurso se ha impuesto como una realidad "natural, deseable y normal" e incluso, que la escuela es una demanda lograda por las luchas de las mismas clases subordinadas ante las dominantes, cuando desde las perspectivas críticas, es una institución donde se educa a los futuros ciudadanos de acuerdo con las demandas del mercado laboral y, sobre todo, para formarlos en los aspectos ideológicos *ad hoc* de quienes detentan el poder sobre esta institución. Así, la escuela ha logrado un *status* de legitimidad casi incuestionable para los actores que en ella laboran.

Ya que el docente es un actor de lo más importante en esta esfera, nos hemos dado a la tarea de analizar de qué manera hay ideología en la reforma educativa de 2017 en México, la cual fue emergida de un gobierno neoliberal y, por tanto, con características para el logro de indicadores preestablecidos. Además, en este periodo de gobierno se desarrollaron toda una serie de medidas tendientes a regular el acceso, permanencia y promoción de los mismos con base a criterios elaborados desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que eran contrarios a los derechos logrados históricamente por los docentes en este país.

Y puesto que lo relevante de la ideología en este caso es conocer cómo se le impone una nueva realidad a estos actores y cómo se les asignan nuevas prácticas sociales, nos preguntamos: ¿cómo se visualiza al docente en su formación y su práctica dentro de esta reforma? Es obvio aquí que la formación y la práctica van ligadas.

En la revisión de la literatura científica, realizada al respecto, se partió de la noción de ideología con relación a las políticas y reformas educativas, en específico sobre la formación y práctica del docente. Se puede decir que la producción sobre este objeto que nos preocupa es, cuando menos en los últimos cinco años, de hecho inexistente. Eso no es notable ya que el objeto está delimitado. Lo que sí es de apreciar es la ínfima cantidad de textos que se proponen analizar la ideología en la educación. Encontramos solo siete de ellos, de los cuales cuatro son ensayos y solo tres se refieren a algún tipo de análisis de campo. Ninguno de estos últimos en México. La mayoría se refiere a las Instituciones de Educación Superior y cómo se han ido haciendo de una ideología neoliberal.

Hernández (2015), en su texto de tipo ensayo, profundiza y debate en torno al concepto de ideología y de qué manera

puede apreciarse su relevancia en el análisis del fenómeno educativo; distingue al respecto ciertas tendencias políticas en este discurso político que a decir de él, siempre han persistido, siendo una de ellas la dominante en cierta etapa y lugar.

El ensayo de Torres (2016) revela cómo el neoliberalismo se ha ido apropiando de la cultura académica en las universidades y de sus procesos organizacionales y administrativos de distintas maneras. Menciona siete tesis entre las que encontramos las siguientes: la "naturalización" del discurso neoliberal y globalizante en las premisas del libre mercado y la primacía de este por sobre los intereses de los grupos; el fomento de una ideología del capital humano y de la libre competencia entre personas e instituciones; la imposición de una visión donde las universidades deben privilegiar la formación técnica y la producción de conocimiento en el mismo tenor, que sirva para resolver problemas prácticos de las empresas más que de la comunidad o de las clases desfavorecidas; de esta manera el conocimiento humanístico y social son demeritados, entre otros aspectos. Concluye con la necesidad de promover este tipo de reflexiones en los actores educativos a fin de lograr un pensamiento crítico que permita, no solo darse cuenta, sino tomar posición y acción al respecto.

Por su parte Moreno (2016) estudia cómo el Análisis Crítico del Discurso (ACD) posibilita el análisis de la manera en que las reformas y políticas educativas se adaptan a las decisiones de agencias internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras. Plantea que el uso de esta herramienta implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos y la manera en que se legitiman estas

políticas en el ámbito educativo. En este artículo se argumenta sobre la importancia del ACD en la comprensión de los discursos y las prácticas que emergen del ámbito educativo.

Díez (2019) afirma que se está acudiendo a un nuevo momento histórico del capitalismo en que la persuasión es más importante que la imposición violenta y que esto ocurre predominantemente en la educación, donde las escuelas se encargan, de manera inconsciente, de fomentar las ideologías adecuadas al sistema neoliberal. Al respecto, afirma que "... la ideología neoliberal se instala en el sistema educativo mediante la lógica del emprendimiento que convierte el egoísmo en impulso vital y trascendental. Las reformas educativas que se están implantando en buena parte del mundo, siguiendo las directrices de organismos económicos internacionales de clara orientación neoliberal, introducen esta lógica en los actuales sistemas educativos" (pp. 222).

Con respecto a los trabajos teórico-empíricos, encontramos el documento de Villegas y Cornieles (2018), donde se pretende interpretar la noción de desarrollo educativo en la escuela venezolana en documentos oficiales del gobierno inicial de Hugo Chávez en Venezuela; esto con el fin de develar su trasfondo ideológico y su apego a las políticas internacionales. Lo anterior, con base en la idea de que todo discurso de política educativa es ideológico y que revela intereses de grupos en el poder.

El estudio de Casillas (2019) es elaborado en México en el contexto de la educación superior, donde las políticas educativas se encuentran condicionadas por las economías neoliberales, globalizantes y fundadas en la educación por competencias. En ese sentido se propone reconocer la práctica educativa y el papel de la ideología presente desde el *currículum* oculto y las posibilidades que ofrece la conformación de la capacidad crítica en la transformación

individual y colectiva del personal docente universitario. En las conclusiones aparece la posibilidad de conformar una capacidad crítica desde su práctica.

Podemos afirmar que el análisis de Díaz (2020) es el más cercano a nuestras intenciones ya que en su estudio, elaborado en una universidad española, se plantea dar cuenta en el proceso de formación inicial del docente, la manera en que se difunden los valores e ideologías dominantes adecuadas a la sociedad neoliberal y sus principales dogmas. El predominio de la enseñanza técnica, el énfasis en aspectos centrados en el "control de clase", la competencia y las competencias a fomentar entre otros aspectos, son revelados como nociones de una ideología dominante neoliberal que permean las prácticas formativas y de enseñanza.

La formación, en efecto, como se plantea en este último trabajo, en tanto proceso heterónimo y formal, como acto educativo y como relación social, está evidentemente cargada de esta ideología que sustenta una visión de mundo donde el docente debe ser, poseer y hacer de acuerdo a parámetros preexistentes que responden a los intereses hegemónicos, cuando menos a nivel del discurso. Las políticas de formación docente evidentemente se encuentran en este sentido altamente verticalizadas y denotan una serie de imposiciones que debilitan las posibilidades autonómicas por parte de los actores responsables del proceso educativo: los docentes, quienes desde estas políticas pretenden ser regulados en pensamiento y acción.

Estas políticas se plasman en reformas curriculares (que manifiestan intencionalidades educativas no neutrales) y laborales (que plantean reglas de acceso y permanencia de acuerdo a las necesidades hegemónicas), en planes y programas de estudio (arbitrarios culturales establecidos mediante violencia simbólica) y reglamentaciones que

revelan y garantizan el plano operativo de todo lo anterior. La racionalidad técnica instrumental es, en estos aspectos, el arma que pretende hacer pasar como un discurso cientificista, objetivo, inobjetable y necesario para resolver los problemas que se viven (Díez, 2019; Casillas, 2019).

Esta racionalidad permea a otras propuestas y discursos sociales que nacen críticos. Se impone a ellos, los desmerita, los descontextualiza, los desvalora, los deshistoriza, los despolitiza y a través de estas prácticas logra subsumirlos en su lógica. Estos son los mecanismos que la ideología dominante emplea para seguir siéndolo ante otras posturas.

Siendo México un país latinoamericano, es, como dicen los teóricos de la dependencia, un país subordinado. De ahí que multiplicidad de aspectos sociales, económicos y políticos reciban una fuerte influencia de las empresas y organismos transnacionales como es el caso de la OCDE, el cual emite diversas "recomendaciones" en cuanto a la política educativa, de formación y contratación de docentes. Mismas que han sido retomadas en su gran mayoría por la política nacional en sus reformas más recientes. Afirmamos que en estas reformas se puede apreciar el dominio de la racionalidad técnica en los diversos discursos que adopta y plantea. Con ello, se aprecia una intención de formar docentes con características específicamente adecuadas para las condiciones neoliberales de la economía.

Los discursos con relación al docente, su formación continua y la práctica que se espera que ejerza, pueden observarse a través de diversos documentos que en lo esencial no se han modificado desde hace años y que siguen siendo empleados en su significado original hasta la reforma de 2017, que se convertirá en nuestro referente empírico. Al respecto pueden apreciarse desde las políticas del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación

Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP)<sup>1</sup>; estas han estado basadas en la idea de profesionalización, por medio de estrategias entre las que destacan: la sistematización de procesos basados en diagnósticos y trayectos formativos, la definición de competencias, no solo de docentes, sino de directores, supervisores y apoyos técnico pedagógicos, el involucramiento de otras instituciones de educación superior en la tarea de formación continua y la actualización y articulación del plan y programas de estudios de educación básica.

Al respecto de la formación y práctica del docente, podemos identificar en las políticas educativas tres niveles en los cuales esta ideología se está plasmando:

1. El primer nivel, el de la acción pedagógica como intencionalidad, como sustancia para la formación, mediante una serie de principios asociados con el ser docente, la práctica profesional y la formación continua, que no solamente fundamentan y sitúan la práctica, sino que la legitiman.
2. El segundo nivel, el de la traducción de esa intencionalidad, de esos principios a cuestiones prácticas, representado por modelos educativos y pedagógicos, orientado a formar un tipo de docente (Bourdieu, 2018).
3. El tercer nivel, el de los discursos individuales emitidos por el sujeto de la escuela, como aprendizaje, en relación al ser, hacer docente.

Por los argumentos anteriores, centrándonos en el primer nivel ya mencionado es que nos preguntamos cuáles son los aspectos ideológicos presentes de manera explícita e implícita en los documentos de la reforma educativa de 2017 a la educación básica en torno al docente, su formación continua y su práctica.

Podemos identificar en este proceso de transmisión ideológica dos grandes intencionalidades, que, si bien no son exclusivas de este ámbito educativo, sí se pueden percibir con mayor fuerza y claridad: por una parte, como ya se mencionó, la implantación de una racionalidad instrumental en donde se ve a los descubrimientos científicos<sup>2</sup> como naturales, ahistóricos, objetivos y legítimos, y por otra parte, la ideología del "toyotismo" como una nueva tendencia capitalista de explotación laboral en la cual se hace partícipe al trabajador en la discusión y toma de decisiones disfrazando esto con un halo de democracia laboral en el que el "otro" está siendo considerado en vez de borrado.

El propósito de este artículo es el de comunicar los resultados de la investigación en torno al objeto de estudio, el cual se planteó como finalidad el análisis de la ideología en los procesos de formación continua de docentes de educación básica, a través de la acción pedagógica en un primer nivel, es decir, el de la intencionalidad, desplegada en la política educativa contenida en dicha reforma.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta es una investigación cualitativa, en tanto pretende comprender e interpretar los significados y sentidos subyacentes en los discursos políticos implícitos en los documentos de la reforma educativa para la educación básica mexicana de 2017. Puesto que todo documento es elaborado por personas sociales, es portador de subjetividad y de intereses políticos. Dar cuenta de cómo se manifiesta y cuál es esa subjetividad, así como develar esos intereses, es el propósito de este trabajo.

Por lo anterior, se emplea el método hermenéutico que nos permite dar

cuenta de los contenidos no visibles en el discurso a fin de interpretarlos, en función del sujeto que los emite y del contexto en que se desarrolla. En ese sentido, partimos de la premisa de que los documentos oficiales en que se plasma la reforma, son elaborados por una especie de intelectuales orgánicos que se encuentran al servicio del Estado y las clases hegemónicas y, por tanto, buscan con sus discursos, legitimar dicha hegemonía. La hermenéutica que se emplea en este sentido es la crítica, que proviene de la escuela de Frankfurt, predominantemente de las obras de Habermas (1982) quien considera necesario hacer una interpretación de lo que denomina el discurso unívoco o hegemónico, a fin de revelar en él, las intenciones de dominio y reproducción de parte de las clases en el poder.

Se utiliza una técnica de análisis cualitativo del discurso y se interpretan los mismos en función de la teoría crítica (Moreno, 2016). Para esto se procedió a revisar el modelo educativo 2017, a fin de encontrar la información relativa al concepto que se tiene del docente, de su práctica y de su formación continua, ya que consideramos que estos aspectos en específico dan cuenta del contexto en donde permean intereses neoliberales de dicha reforma y, con ello, sus intenciones por crear una "cultura legítima" a través de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica, disfrazada de "mitos" e "ilusiones" que se pretenden hacer pasar como verdades absolutas, imparciales y necesarias para todos en este país.

El análisis del discurso se llevó a cabo partiendo del supuesto de que existen una serie de categorías que impactan al ser docente, su práctica y su formación continua, estas categorías son el impacto de la racionalidad técnico-instrumental y el toyotismo.

La técnica de validación de la investigación se da por medio de una triangulación de intérpretes, ya que esto garantizó un acuerdo entre ellos para presentar un informe con mayor

cientificidad (los autores son los intérpretes de primer orden y se dio a revisar posteriormente el trabajo a otros dos lectores quienes hicieron algunos comentarios para mejorar el análisis).

## RESULTADOS

### El ser docente: la aparente "autonomía del profesional"

Una discusión relevante en el ámbito de la educación, es sobre si el docente es o no un profesional. Conceptualmente hablando, el profesional es aquel que en su práctica pone en juego los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en su proceso de formación formal; también es autónomo con respecto al Estado, entre otros requisitos. Cuando menos en estos dos mencionados, el docente no puede ser considerado como tal por obvias razones.

Política e ideológicamente hablando, el docente es mencionado y considerado como un profesional, que incluso puede ser capaz de desarrollar y tomar sus propias decisiones en el ámbito laboral, pero que, por otra parte, necesita ser profesionalizado permanentemente. A esto se le llama profesionalización. No es que otras ocupaciones no vivan estas circunstancias, pero estamos hablando del docente y, en este sentido, lo que cabe mencionar es que se le ha sometido a este proceso para cumplir dos funciones: que con la profesionalización (lo cual incluye cursos, talleres, conferencias o posgrados incluso validados y determinados por las autoridades educativas) aprenda e implemente las técnicas, mecanismos, recursos, teorías, modelos, etcétera, que son imprescindibles para que desarrolle los procesos de planificación, enseñanza y evaluación. En este sentido, se promueve el dominio del Estado hacia el docente y sus prácticas por la vía de la profesionalización. Por otro lado, se promueve la idea de que, al no ser

considerado profesional, puesto que está en constante profesionalización, se le pueden escatimar el ingreso y las prestaciones laborales que son sometidas a un proceso meritocrático permanente.

Los principios pedagógicos, como referentes del ser docente, aparecen en un planteamiento en el que el toyotismo emerge como una nueva cultura laboral "incluyente y democrática", puesto que "... es preciso superar el antiguo modelo vertical y prescriptivo para transitar hacia uno más flexible. Así, el Modelo Educativo impulsa el fortalecimiento de las comunidades educativas mediante la autonomía curricular, facultad de cada escuela para elegir activamente los contenidos y el diseño de una parte del currículo" (SEP, 2017a, p.77).

Se ha hecho acopio de una retórica que promueve predominantemente ajustes técnicos de la práctica docente en nombre de la autonomía, haciendo énfasis en las modalidades de formación y la sustancia que le otorga legitimidad, es decir, la didáctica, tal como se advierte en una de las características del modelo: "... presentación de nuevas modalidades de formación para la transformación de las prácticas pedagógicas; así como la importancia de la formación didáctica en disciplinas específicas" (SEP, 2017a, p.21).

Al mencionar las modalidades, se refieren a nuevos esquemas de formación continua para el desarrollo profesional y la transformación de la práctica, que, en nombre de la docencia como profesión, ponen el acento en los aspectos técnicos del proceso formativo (que puede ser escolarizado, virtual, mixto o abierto), así como en las evaluaciones que correspondan con los perfiles, parámetros e indicadores que albergan "las características de lo que constituye un buen maestro" (SEP, 2017b, p. 41), establecidos en la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), donde se concibe al docente "... como un profesional centrado en el aprendizaje de

sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico" (SEP, 2017a, p. 30).

Concepción que implica:

...dejar de considerarlos preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical, poco abierto a la creatividad y la adaptación a diferentes entornos. La premisa del Modelo Educativo es que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje. (SEP, 2017a, pp. 131-132).

Evidentemente, esta idea busca "replantear" la figura docente, su práctica y formación continua, en una aparente contradicción respecto a la historia del docente y su papel jugado en la escuela, el cual se ha caracterizado por ser un oficio reproductor en el que se ha limitado a ser transmisor de conocimientos en el currículo formal y de valores e ideologías en el oculto. En el discurso político se establece que su papel consiste en ser un docente tradicional, pero también técnico: la intención es aplicar el plan y programas de estudio bajo el concepto de adaptación, mediante una capacidad de discernimiento, facultada por un margen de decisión, producto de la reflexión, experiencia acumulada y creatividad; sin embargo, son estas decisiones sede y destino de cuestiones meramente didácticas, tecnocráticas, decididas de antemano por autoridades y "expertos" en los documentos prescriptivos. Todo ello disfrazado de una aparente

"autonomía docente", derivada de una reflexión sobre la elección de los medios más adecuados para el logro del fin último: el logro de los aprendizajes esperados, puesto que "La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia" (SEP, 2017b, p. 114).

### **Toyotismo y práctica docente**

El toyotismo se puede apreciar a través de dos conceptos distintivos: eficiencia y eficacia. Estos se pretenden lograr por medio de la flexibilidad y logro de objetivos predeterminados. Con relación a la práctica docente, lo anterior puede reconocerse de manera más clara, a través del discurso ideológico en el que se menciona la flexibilidad curricular con los aprendizajes clave, concretados en aprendizajes esperados:

Es preciso destacar que, a diferencia de Programas de estudio anteriores que estaban organizados por bloques bimestrales, este Plan brinda al docente amplia libertad para planear sus clases organizando los contenidos como más le convenga... Se busca que al final del grado cada alumno haya logrado los Aprendizajes esperados, pero las estrategias para lograrlo pueden ser diversas... Con base en el contexto de cada escuela y de las necesidades e intereses particulares de los alumnos de un grupo, el profesor podrá seleccionar y organizar los contenidos utilizando como guía los



Aprendizajes esperados que estructuran cada programa de estudios, con el fin de diseñar secuencias didácticas, proyectos y otras actividades que promuevan el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de procesos metacognitivos (SEP, 2017b, p. 122).

Si bien, dada la idea de flexibilidad acompañada de libertad docente, se advierte un margen para la toma de decisión, también es cierto que el margen de libertad para decidir qué se promueve, se acota alrededor de cómo y en qué momento se abordarán los aprendizajes esperados. Esto implica reconocer que estos últimos, al considerarse el referente fundamental de la práctica, retratan una libertad de carácter técnico, instrumental.

Desde esta lógica, el discurso ideológico con respecto a la planeación de clases juega un papel importante, dado que:

Este proceso está en el corazón de la práctica docente, pues le permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende (SEP, 2017b, p. 121).

Así, aunque se sugiere sobre una planeación afín con la idea de flexibilidad para considerar distintas formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes; esta se limita a buscar contextualizar o adaptar, desde la didáctica, es decir, la flexibilidad se reduce a la elección técnico-didáctica, más no a resignificar o replantear aspectos más profundos como las intencionalidades formativas y mucho menos los aprendizajes o competencias prescritas. Lo anterior se vuelve más evidente cuando lo que se pretende es "adecuar las situaciones didácticas a los distintos contextos del país, a los niveles de conocimiento de sus alumnos y a sus necesidades particulares de aprendizaje" (Ibídem, p. 126); teniendo como fundamento el libro para el maestro, pues "el libro para el maestro favorecerá la toma de decisiones informada, la autonomía docente y la reflexión sobre su práctica pedagógica (SEP, 2017b).

Además de la planeación, la evaluación desempeña un papel importante, pues:

La planeación y la evaluación se emprenden simultáneamente; son dos partes de un mismo proceso. Al planear una actividad o una situación didáctica que busca que el estudiante logre cierto aprendizaje esperado se ha de considerar también cómo se medirá ese logro. Dicho de otra forma, una secuencia didáctica no estará completa si no incluye la forma de medir el logro del alumno. Un reto clave para el profesor es tener control de ambos procesos. Por ello ha de lograr que ni la planeación ni la evaluación sean una carga administrativa, sino verdaderos aliados de su práctica, vehículos para conseguir los fines

educativos. (SEP, 2017b p. 121).

Caben destacar estos elementos a partir de la ideología toyotista, en tanto que no solo el docente pretende lograr el control de tiempos y movimientos de los alumnos, sino que, con ella, las autoridades logran el control del docente y su práctica. Lo anterior, en nombre de reducir la burocracia y, con ello, aumentar la eficacia y eficiencia. Aun cuando paradójicamente se menciona que se está fomentando la autonomía docente.

Considerando todo lo anterior, se destaca en este análisis cómo los discursos de las políticas educativas mostrados, pretenden hacer ver al docente como un profesional capaz de tomar sus propias decisiones en su práctica, pero siempre y cuando cumpla con los planes y programas estipulados y, por supuesto, con el logro de los aprendizajes esperados. Lo importante es el resultado o producto. Es decir, la práctica entendida como lo que un docente hace antes, durante y después de y para la clase, está orientada, desde estas políticas, planes y programas de estudio, por ciertos principios filosóficos, sociales y políticos, además de estrategias más o menos definidas y orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. En ello, si bien el docente está facultado a decidir, no lo puede hacer en torno a fundamentos antropológicos y filosóficos que guían la educación; ni siquiera en contenidos, tiempos u otros aspectos que están reservados a los expertos y a los políticos.

### **Formación continua: las nuevas formas de la racionalidad técnica**

Los principios pedagógicos planteados en las reformas educativas albergan, explícita o implícitamente, referentes para la práctica a partir de la concepción que se reconoce en relación al ser docente, y de igual manera ocurre con lo que habrá de orientar la formación

continua, la cual se ha planteado a partir de dos esquemas de formación:

1. Fuera de la escuela, lo que implica:

...atender las necesidades que el Modelo Educativo y el currículo plantea a supervisores, asesores técnicopedagógicos, directores y docentes, así como las particularidades de los niveles educativos y sus distintas modalidades, tanto en la educación básica como en la media superior. Una oferta de formación continua, amplia y adecuada, permite a los maestros apropiarse del proceso y tomar decisiones hacia la materialización de la visión que el currículo plantea; y alentarlos para que, a su vez, motiven e impulsen la superación de los estudiantes (SEP, 2017a, 136).

2. En la escuela, donde:

El objetivo de esta estrategia *in situ* consiste en que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas. Esto, a través de reuniones presenciales de academias, círculos y grupos de estudio o consejo técnico para reflexión, contextualización y solución de dudas. Este esfuerzo implica también la creación de propuestas didácticas integrales para la solución de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017a, p. 138).

Respecto al primer esquema, es evidente apreciar cómo las propuestas están orientadas y ancladas en la racionalidad

técnica-instrumental, pues en ella la esencia de la formación continua se identifica con la modalidad de capacitación que, en el sentido amplio del término, se traduce en interiorizar y aplicar, en este caso, el modelo educativo y la visión curricular. En otras palabras, es una formación orientada a subsanar problemas relacionados con la aplicación del plan y programas de estudio.

Con relación a la segunda modalidad, la formación basada en procesos reflexivos sugiere el desarrollo de una "comunidad" que posibilite el diálogo y la reflexión de los problemas coyunturales de la escuela y de cada uno de sus actores, incluyendo al docente. Sin embargo, es importante enfatizar sobre lo que se esconde tras el discurso ideológico. En específico se promueve hacer de la reflexión colectiva el medio para convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje orientadas al diseño de estrategias, para dar solución a distintas problemáticas. Lo cual nos lleva nuevamente a la racionalidad técnica. Se busca atender las problemáticas detectadas a través de un proceso de "detección de necesidades" para intervenirlas en consecuencia. En ello el punto medular con relación a la formación, es que desde esa comunidad y del proceso reflexivo, lo que se propone resolver es desde la didáctica; es decir, nuevamente lo técnico como principio y fin de la reflexión. Por otra parte, cabe agregar que, si bien el discurso suena prometedor a pesar de lo anteriormente escrito, la práctica está plagada de una dirección verticalista en la que la agenda ya está diseñada por las autoridades de tal forma que la buena intención se diluye y desaparece en el discurso mismo.

En ambos casos, las nuevas formas de racionalidad técnica se asisten de una retórica que recupera dos esquemas de formación continua, en apariencia con distintas finalidades; no obstante, manteniendo un común denominador: una formación y práctica con fuertes

tintes toyotistas, sustentado en la idea de trabajo colaborativo, en busca de conformar comunidades de aprendizaje, entendidas a partir del apoyo mutuo para hacer eficientes procesos orientados a metas con una visión de conjunto, desde la ideología dominante, por medio de un discurso, disfrazado y contradictorio, en nombre de inhibir aspectos burocráticos, ya que "...En el enfoque administrativo que pesa sobre la educación y la escuela, un proyecto pedagógico pertinente, que impulse los aprendizajes complejos propios del siglo XXI, tiene poca viabilidad. Por ello, el Modelo Educativo busca transformar la cultura escolar a fin de lograr la centralidad de los aprendizajes de los estudiantes" (SEP, 2017<sup>a</sup>, p. 100).

Si bien es cierto que, en esencia, con las propuestas de formación continua se busca transitar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, teniendo como centro al alumno y no al maestro, además de buscar intercambiar actitudes individualistas por colaborativas y otorgar un lugar privilegiado a la experiencia y reflexión de los docentes, tanto individual como colectiva, sobre la propia práctica; también es cierto que estas propuestas se desdibujan al estar determinadas en el terreno instrumental, técnico, remedial, didáctico, al encontrarse contextualizadas alrededor de la concreción del currículo para alcanzar los aprendizajes esperados, puesto que "El principal objetivo de la función docente es acompañar los procesos de formación de los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados. Ello marcará la pauta que guíe su formación continua" (SEP, 2017a, p.135).

En suma, esquematizando las evidencias empíricas anteriormente expuestas, nos contentaremos con señalar que el planteamiento del modelo educativo 2017, como extensión y reorganización de otras reformas y de "otros modelos", posee una base material y simbólica que, a través del discurso como dispositivo ideológico, visto desde los referentes del

toyotismo y de la racionalidad técnica como intenciones ideologizantes, promueve prácticas y significados en relación con el ser docente, la práctica profesional y la formación continua.

## DISCUSIÓN

Cuando iniciamos este trabajo, nos dimos a la tarea de buscar estudios recientes que abordaran desde la perspectiva crítica el objeto en cuestión. El resultado fue desalentador. Solo un trabajo analizaba un fenómeno cercano en una universidad española (Díez, 2020). Los demás textos encontrados eran predominantemente ensayos teóricos sobre la ideología y la educación o las reformas educativas como políticas educativas en el contexto neoliberal.

Pensamos, de manera un tanto especulativa que eso se debía a que la política económica capitalista neoliberal acabó por imponer una mirada más o menos uniforme acerca de las reformas educativas en la que la crítica desde la óptica neomarxista era vista como obsoleta o de plano negativa y que el discurso educativo hegemónico (aquel que deviene de los organismos transnacionales como la OCDE o la misma UNESCO, con sus debidas diferencias) se impuso como una normalidad que se presta al debate en los aspectos técnico-instrumentales, pero no en los fines educativos (una vez más el predominio de esta racionalidad en el toyotismo).

En este mismo tenor, apreciamos que los conceptos marxistas y neomarxistas estaban en buena medida en desuso dentro de la investigación de este fenómeno, excepciones hechas. Particularmente, el concepto de ideología se encontraba en poco usado. Incluso quienes emplean el concepto, no aluden ni referencian a uno de los clásicos en el tema: Karl Marx.

Esta revisión nos permitió comprender que este estudio, donde la ideología se convertía en el referente de análisis principal para estudiar los discursos políticos en torno al docente y las dimensiones ya mencionadas en el artículo, nos situaba en un terreno no solo infértil, sino más bien abandonado. Por lo mismo era necesario abonar más en este respecto, ya que no podemos concebir el proceso formativo, ni la práctica educativa como un fenómeno "natural o normal o correcto", como se ha señalado insistentemente por estos autores, como un objetivo neoliberal que se plasma en las políticas educativas.

Lo original y novedoso de este trabajo reside en su análisis de documentos y en algunos de sus hallazgos. Uno de ellos es que se revela que las categorías oficialmente reconocidas en relación con el ser docente: la práctica profesional y la formación continua de los docentes de educación básica, así como su propuesta: la reflexión sobre la práctica para transformar procesos, se encuentran mayormente asociadas con la racionalidad, por antonomasia, técnico-academicista o racional técnica.

Dicha racionalidad implícita en los discursos, favorece la identificación del ser docente, la práctica y la formación continua con aspectos de carácter instrumental; aun cuando en el mismo discurso se enfatiza en que esto pudiera devenir de un proceso reflexivo, creativo, experiencial, flexible, con un amplio margen para la toma de decisiones. Sin embargo, como hemos visto, esto se centra alrededor de lo didáctico; como si la práctica se redujera a cuestiones meramente técnicas; donde si bien el docente principalmente recurriría a su experiencia, creatividad y reflexión, estos elementos permanecen supeditados a los lineamientos marcados en la política y sus instrumentos mediadores con la práctica, es decir, planes y programas de estudio.

Es importante señalar que el problema fundamental no radica en que la racionalidad de esta naturaleza permanezca vigente, sino que por acción u omisión se naturalice como el único referente, como el único razonamiento sobre la cual se construye el sentido de ser docente, de la práctica y de la formación continua.

Por ello, habría que recuperar la idea de que es necesario promover una verdadera racionalidad comunicativa entre los políticos, expertos, docentes y otros actores involucrados en el ámbito educativo, de tal manera que se logre construir, desde una verdadera participación dialógica, los mecanismos de elaboración e implantación de un currículo en el que la participación y la intersubjetividad sean genuinas y no disfrazadas de discursos que, además de sesgados hacia la búsqueda de un "control democrático" de los tiempos y movimientos escolares, promueven la verticalidad social y la ansiada reproducción cultural, pero que además son (a pesar de su elaborado discurso en el que se proponen ideales, propuestas y estrategias, considerados hoy en día como de vanguardia), contradichas casi siempre por una realidad que los rebasa y que impide su concreción.

Para finalizar, es importante hacer énfasis en que si bien es cierto que existe evidencia suficiente para afirmar que se ejerce violencia simbólica a través de la acción pedagógica, vista desde un primer nivel, como intencionalidad, a partir del establecimiento de categorías oficiales, asociando el ser docente, la práctica profesional y la formación continua con la racionalidad técnico-academicista; también es cierto que no podemos afirmar que esto ocurra en la práctica: primero de las propuestas de capacitación o formación continua y tampoco en la práctica del docente misma.

De ahí la importancia de considerar la combinación de los tres niveles en los que se puede apreciar la acción

pedagógica: en el primer nivel, el de la acción pedagógica como intencionalidad; el segundo, como el de la traducción de esa intencionalidad a cuestiones didácticas mediante modelos educativos y pedagógicos; y el tercer nivel, el de los discursos individuales emitidos por el sujeto de la escuela, como aprendizajes, como resultado de la acción pedagógica en su conjunto. Esto da pauta para desarrollar nuevas líneas de investigación que complementen el trabajo que se ha presentado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P y Passeron, J. P. (2018), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Buenos Aires, Fontamara.
- Casillas-Gutiérrez, C. (2019) "Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria" *Revista Educación*, 43(1), Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415034>
- Díez, E. J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Díez, E, J. (2019). "Naturalizar" la ideología neoliberal: educar en el *habitus* capitalista. *Estudios de Derecho*, 76(168), 221-239 Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v76n168a09>
- Habermas, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- Hernández, J. (2015) *Ideología, educación y políticas educativas*.

- Revista española de pedagogía*, 68(245), 133-150. Recuperado de:  
<https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-245/ideologia-educacion-y-politicas-educativas/101400010130/>
- Mannheim, K. (1987) *Ideología y utopía*. México, FCE
- Marx, K. (1986), *La ideología alemana*, México, Progreso
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 0(25), Article 25.  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/8253>, Disponible en:  
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Saldaña, A. (2008). La gestión como ideología en la Universidad Pública Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6, 1-20 Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121716002.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública), (2017a), *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. *Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), (2017b), *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*, México, SEP.
- Torres, C (2016) Educación Superior y Globalización Neoliberal en el Siglo XXI. Siete Tesis Iconoclasticas. *Revista Latinoamericana de educación comparada*. 1(1). Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22072>
- Torres, C. (1981) "Ideología, educación y reproducción social". *Revista de ciencias de la educación*, 15, 49-72. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5715931>
- Villegas, C. y Cornieles, L. (2018) "Trasfondo ideológico del concepto de desarrollo educativo durante los primeros 6 años de gobierno de Hugo Chávez". *Revista Discurso & Sociedad*, 12(2), 367-395, 369. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6760212>

### (Notas al pie)

<sup>1</sup> Este estudio se realiza en México, donde esto es concebido como "un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país" (SEP, 2017a, p. 37).

<sup>2</sup> Nos referimos a aquellos descubrimientos prescriptivos que provienen de los hallazgos científicos de la psicología y pedagogía positivistas, que permean todos los ámbitos de la producción académica, excepciones hechas, y que promueven la creencia de una educación guiada desde estas "ciencias" y de un docente "formado" adecuadamente en estos hallazgos y tendencias (Véanse; Habermas, 1982, Torres, 2016).

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

**Contribución de los autores:**

*Inés Lozano Andrade:* Concepción de la idea, asesoramiento general por la temática abordada, coordinador de la autoría, búsqueda y revisión de literatura, confección de instrumentos, aplicación de instrumentos, revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada, revisión y versión final del artículo, corrección del artículo (versión final).

*Pedro Emiliano Miranda Garcia:* Concepción de la idea, búsqueda y revisión de literatura, traducción de términos o información obtenida, revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada, confección de instrumentos, aplicación de instrumentos, redacción del original (primera versión), Corrección del artículo (versión final).



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Copyright (c) Inés Lozano Andrade, Pedro Emiliano Miranda Garcia