



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISSN: 2007-4336
ISSN-e: 2448-8550
http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index

Luis Alan Acuña Gamboa
Leticia Pons Bonals

2019

El profesorado de una zona escolar ante el precepto de calidad educativa

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18), pp. 95-110.
https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.455



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

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

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

ACUÑA GAMBOA Luis Alan
PONS BONALS Leticia

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

Resumen

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

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

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

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

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

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

2. MARCO TEÓRICO/ANTECEDENTES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

Fuente: Elaboración propia.



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

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

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

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

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

5. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIONES

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

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

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

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

7. REFERENCIAS

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

