



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**EL PERFIL DEL DOCENTE EN LA RIEMS: EXPRESIONES E
INTERPRETACIONES DE LOS PROFESORES DEL
BACHILLERATO TECNOLÓGICO**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

LAURA GUADALUPE PÉREZ CERÓN

TUTOR PRINCIPAL :

DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM

MIEMBROS DEL CÓMITE TUTOR:

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
DRA. REYNALDA SORIANO PEÑA
DRA. MARÍA DEL ROSARIO SOTO LESCALE
Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM

México, D.F., junio 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Miguel, Aída y José Miguel; por su amor, apoyo, paciencia y compañía en mis andanzas. Ustedes son mi fuerza para seguir adelante.

A mis papás por ser el ejemplo de mi vida, siempre luchando, siempre incansables.

A mí *alma máter*, la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme brindado más allá de una formación académica; la inspiración y el amor por el saber humanístico que dignifica y enorgullece.

A mí tutor, Dr. Bonifacio por compartir conmigo su sapiencia y su experiencia; así como acompañarme y orientarme en cada momento de este proceso de mi investigación.

A cada uno de los miembros del comité tutor por haber sido parte de mi proceso formativo con sus enseñanzas, consejos y aportaciones. Gracias por su constante retroalimentación en este camino complejo de la investigación.

A los maestros participantes de los CETis que dieron vida a la construcción de sentidos; tarea compleja y al mismo tiempo enriquecedora y gratificante.

Índice

Introducción

CAPITULO 1 “LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DE LOS DOCENTES DE LOS CETis”

1.1	La escuela: un espacio de vida cotidiana	14
1.2	Los docentes como seres subjetivos e intersubjetivos ante la reforma educativa	18
1.3	Los docentes: actores entre los proyectos y las realidades	23
1.3.1	Las tareas académicas de los docentes	25
1.3.2	Los docentes del nivel medio superior: un gremio que se distingue por su heterogeneidad	27
1.3.3	La constitución y prácticas de los docentes de los CETis	32
1.4.	Un acercamiento a los tipos de profesores que laboran en los CETis	42

CAPÍTULO 2 “LOS COMPROMISOS DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR REFERENTE A LOS DOCENTES”

2.1	La constitución de la educación media superior	48
2.1.1	Proceso histórico de la educación media superior	49
2.1.2	Funcionamiento de la educación media superior	52
2.2	Los procesos de reforma en la educación media superior	54
2.2.1	Los principios y preceptos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	57
2.2.2	El modelo educativo por competencias. Eje articulador de la RIEMS	61
2.2.3	La orientación teórico-metodológica del campo pedagógico en el modelo por competencias	66
2.3.	El perfil del docente	69
2.3.1	Las competencias del perfil del docente en la RIEMS	73
2.3.2	La intervención de la OCDE en la configuración del perfil del docente	78
2.4.	El perfil del docente: vía para alcanzar la profesionalización del profesorado	84
2.4.1	La formación de los docentes en el proceso de la reforma educativa	91

2.4.2 La transformación de la práctica de los docentes en el proceso de la reforma educativa	96
--	----

CAPÍTULO 3 “DISEÑO DEL PROCESO METODOLÓGICO”

3.1 Dos visiones para indagar la realidad	103
3.2 La interpretación como una perspectiva para investigar la realidad social	105
3.2.1 La comprensión del sentido de la acción como una alternativa metodológica	107
3.2.2 Línea de investigación: el construccionismo social	112
3.3 La estrategia metodológica	115
3.4 Constitución del estado del conocimiento	124
3.4.1. Producciones acerca de la construcción de los sentidos	128
3.4.2 Producciones acerca de los docentes de la educación media superior	130
3.4.3 Producciones acerca de la educación basada en competencias y perfil del docente	141

CAPÍTULO 4 “COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS PROFESORES DE LOS CETis”

4.1 Semblanza de los docentes que fungieron como informantes clave	146
4.2 Categorías de análisis y sentidos que construyen los profesores acerca del perfil del docente	150
4.2.1 Identidad docente: ser profesor de los CETis	153
4.2.2 Formación docente: El PROFORDEMS como vía para el desarrollo profesional	160
4.2.3 La práctica docente en el enfoque por competencias	168
4.2.4 Las prácticas educativas que distinguen a los CETis	182
4.3 Resultados de la información analizada	188
Conclusiones	202
Fuentes de consulta	211

Anexos	221
- Formatos de las guías de los instrumentos	221
- Formato del Resumen Analítico (RAE) del estado de conocimiento	228
- Formato para la construcción de categorías analíticas y sentidos	229
- Concentrado de cuestionario tipo Likert	230

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es un campo humano que atiende y analiza los problemas educativos para su explicación, comprensión y transformación. Sus hallazgos han permitido la producción incesante de conocimientos, y día a día continúa retroalimentándose y enriqueciéndose gracias a las contribuciones de quienes se han preocupado por dilucidar lo que ocurre en este terreno cada vez más complejo (Sánchez Puentes, 1993), extenso y denso.

¿Qué investigar?, interrogante esencial que da cuenta de que la realidad que nos rodea es un mar sin fin y su delimitación depende del contexto y la temporalidad en que se sitúa el investigador. Así inició esta búsqueda; el ser docente en el bachillerato tecnológico, los procesos de reforma de la última década, la reestructuración curricular de los planes y programas de estudios, la inserción de los dispositivos electrónicos como herramientas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el establecimiento de un perfil para los docentes fueron los detonadores que me indujeron a hacer diversos cuestionamientos acerca de ¿Cómo lograr el cambio impuesto en los discursos oficiales?, ¿Cómo cambiar las prácticas de la enseñanza si se desconoce el enfoque propuesto?, ¿Qué significa ahora tener un perfil docente basado en competencias?, ¿Qué fines tiene la formación de bachilleres por el enfoque por competencias? ¿Hacia dónde se orienta la formación de los jóvenes ante la ausencia de asignaturas humanísticas en los planes de estudio de la vertiente bivalente?, ¿Cuáles son ahora las funciones de los docentes?, ¿Qué están haciendo o no haciendo los docentes con base a los preceptos de la actual reforma?

De las múltiples interrogantes planteadas, se mantenía como constante, aquella que cuestionaba acerca de qué se tenía que entender por poseer un perfil del docente basado en competencias y cómo este perfil afectaba la práctica en la enseñanza. Después de haber estado al margen de los proyectos educativos y de guiar la enseñanza bajo el esquema hegemónico tradicional se resaltaba que los docentes debían poseer ciertas cualidades descritas en un listado de competencias independientemente de su trayectoria académica y formativa. La retórica del enfoque por competencias señalaba que con este perfil, los

profesores serían capaces de cubrir los contenidos transversales del currículo y de esa manera formar a los jóvenes de acuerdo a los preceptos oficiales. Esta prescripción de lo que debían ser y hacer los maestros del nivel medio superior fue lo que me generó confusión, dudas y cuestionamientos acerca del papel que ahora debían cumplir quienes se dedicaran a la enseñanza.

La inquietud por indagar a esclarecer y comprender lo relacionado con el perfil del docente me motivó a adentrarme en el campo de la investigación, a explorar esta realidad desde las voces, ideas y creencias de los profesores; la posición que asumen ante los cambios actuales y cómo están viviendo y resignificando la enseñanza basada en competencias dentro de sus prácticas cotidianas (Heller, 2002; Berger y Luckmann, 2006).

Estas ideas me permitieron orientar y construir como **planteamiento problemático** ¿Qué sentidos asignan los profesores a su perfil y práctica docente basada en competencias y cómo contribuyen al logro del perfil básico del egresado establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en el bachillerato tecnológico de los Centros de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis)?

Inclinar el estudio por los docentes de los CETis; un subsistema entre varios existentes en el nivel medio superior derivó de mi condición laboral dentro de este tipo de planteles. Así, en este proceso de búsqueda se reconoce que existe una relación intrínseca entre el “yo” investigador y el objeto de estudio. Son mis valoraciones y decisiones las que se ponen en juego al seleccionar el problema de investigación, el paradigma de investigación, las técnicas e instrumentos para la recogida de la información, el análisis de datos, las aproximaciones teóricas y la interpretación de los resultados.

Así, el “yo” investigador se enfrenta a un proceso que no es mecánico, sino que parafraseando a Sánchez Puentes (1993: 68-69) es un proceso integrado por diferentes actividades, en diferentes momentos y realizando diferentes operaciones y que denominó *arquitectónica de la investigación científica*, y en el que precisó que esos grandes quehaceres que conforman la arquitectónica de la

investigación se realizan de diferente manera. Estos argumentos permiten identificar de principio, que el investigador sea constructor de una realidad cuestionada, y, que el procedimiento a seguir no sea determinista; sino que existen diferentes métodos para comprender, explicar o transformar esa realidad problemática.

El investigador enfoca el problema y su método a partir de su propia realidad vivida, de ese contexto en el que él está inserto. Esto refleja que en cualquier indagación está presente la subjetividad del investigador y que sus reflexiones, dudas e interrogantes que le motivan a elegir cierta perspectiva están cargadas de sentido y significado según sus propias experiencias, contexto, creencias, ideología, etc. En otras palabras, nada es fortuito ni arbitrario y es algo que es valioso rescatar en la investigación educativa. Entrar a ese dilema y conflicto, da cuenta de que la realidad educativa es un conglomerado de posiciones, de encuentros, desencuentros y contrastes y que lejos de ser un obstáculo ha permitido que el campo educativo se nutra, enriquezca y fortalezca continuamente.

Formarse en el campo de la investigación educativa es una labor ardua, pero fascinante y muy significativa. El investigador reflexiona como un sujeto consciente que reconoce la conexión entre la realidad empírica y la teoría pedagógica en la construcción de saberes, porque, “[...] para resolver problemas de fondo hay que explicarlos en su trama interna, al escudriñar el fondo de los problemas educativos obliga una mirada rigurosa, sistemática, que encuentre relaciones y conexiones entre los síntomas de superficie de tales problemas, por eso con justa razón Sánchez Puentes (1995) sostiene la diferenciación entre conocimiento científico de los problemas y las apreciaciones y prejuicios del sentido común sobre los mismos” (Buenfil, Gómez, Orozco en Alba, 2002: 111).

Toda investigación enriquece el conocimiento humano, y como lo señala Orozco “[...] el conocimiento de la realidad social es una producción organizada, sistemática, fundamentada, que parte del interés social que dispara la intencionalidad histórico social y política del acto de conocer” (Orozco en Alba, 2002:104). De esta forma, promover la investigación educativa como una acción

dialéctica permite el movimiento, la contradicción, la confrontación, pero sobre todo, la constante retroalimentación de nuestro campo profesional, en el entendido de que la pedagogía es una disciplina inacabada y abierta al saber, que está en proceso de construcción y que se va renovando constantemente.

El investigador educativo desde cualquier posición mantiene una actitud activa, dinámica y constructiva. En su quehacer constructor mantiene encuentros y recuentos constantes y continuos con el objeto de estudio, tal y como lo afirma Aguirre “nuestros objetos de estudio nos delatan: son nuestras obsesiones, nuestras pasiones. Recurrentes, circulares, nos siguen por todos lados, nos obligan a volver sobre el camino andado ciento de veces y mirar de nuevo buscando ángulos diferentes, tanto en el propio objeto como en los pasos que se dieron para llegar a él” (1997: 19). El recorrido por el que transita todo investigador está acompañado de incertidumbre, desestabilización y cuestionamientos, pero aun cuando su andar sea problemático, él va decidiendo poco a poco lo que va a investigar (Sánchez Puentes, 1993).

Así fue el camino de esta investigación: nebuloso, confuso e impredecible. Pero los avatares vividos permitieron la toma de decisiones, la dirección de la indagación y la construcción de saberes. Al precisar como **orientación metodológica** la perspectiva interpretativa de la subjetividad de los actores, se llevó a cabo la búsqueda correspondiente en dos direcciones: la recuperación de la información empírica a través de un estudio de campo; y la indagación documental para dar sustento teórico a la información obtenida. Esta articulación se consolidó en construcciones argumentativas acerca de los sentidos que construyen los profesores sobre su perfil y práctica basados en competencias.

Centrar como **objeto de estudio** a los profesores de los CETis, parte de los **supuestos** de que ellos construyen subjetiva e intersubjetivamente alguna noción acerca del perfil del docente con base en su formación, experiencia y práctica; y no, de los lineamientos normativos establecidos en la actual reforma educativa. Es por eso, que este trabajo de investigación centró su **propósito** en la comprensión de los sentidos que construyen los profesores del bachillerato tecnológico acerca de su perfil y práctica docente en competencias, para analizar

la concepción que tienen de su función educativa. El ideal de lo que debe ser y hacer el profesorado en la mayoría de los casos está alejado de sus historias de vida, sus trayectorias formativas y sus condiciones formales. Recuperar las expresiones de los actores permite captar lo que está representando para ellos la actual reforma; concretamente sobre las cualidades que deben poseer con el establecimiento del perfil del docente de la educación media superior.

Situar la mirada hacia los actores, lo que piensan, lo que sienten, sus apreciaciones y valoraciones permite comprender la realidad de lo que están viviendo y experimentando los profesores en sus escenarios particulares. Es aquí donde se genera o no el cambio educativo tan deseado, pero tan poco explorado y conocido, además de ser ignorado por los administradores y especialistas, quienes sólo se han preocupado por la normatividad y las prescripciones, guiados por la lógica de que ejecutando lo señalado en los documentos institucionales se logrará el cambio promovido.

Contrariamente a las regulaciones oficiales, los profesores son sujetos que actúan según sus formas de pensamiento, formación profesional, ideología, creencias, valores, y todo aquello que los constituyen como individuos subjetivos. Éstos son los detonantes que motivan actuar de determinada forma a cada profesor y no precisamente lo declarado en reglamentos, acuerdos y discursos institucionales. Por esa razón, este trabajo se **pretende contribuir** al campo de la investigación educativa al dar algunas aportaciones acerca de quiénes son los profesores de los CETis y los sentidos que asignan al perfil del docente basado en competencias a partir de sus propias vivencias, interpretaciones y construcciones. Este tipo de estudios locales enriquece nuestro campo de acción, que se distingue por atender una parte de la realidad educativa, y que sin importar su extensión, refleja las singularidades de estos maestros, cómo se conciben a sí mismos y por qué actúan de determinada manera y no de otra.

El presente trabajo de investigación está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo se relaciona con conocer a los docentes de la educación media superior y particularmente aquellos que laboran en los CETis. Al centrar la atención en la vida escolar cotidiana de los actores, se está enmarcando el

contexto y la temporalidad de esa esfera de la realidad en la que se desenvuelven y que forma parte de su construcción subjetiva e intersubjetiva. A través de este capítulo se muestra la escena de acción en la que actúan los docentes y de esa forma dar cuenta de quiénes son ellos, qué los caracteriza y distingue de otros profesores, cuáles son sus tareas, cómo son sus condiciones de trabajo y la manera en que guían sus acciones estableciendo algunos rasgos tipificadores.

El segundo capítulo atiende el contexto que está más allá de los espacios cotidianos de los docentes, es decir, las condiciones estructurales en que está fincada la educación del nivel medio superior dentro del sistema educativo nacional y las orientaciones que están imponiendo los organismos nacionales e internacionales en torno a los desempeños que deben poseer y cómo se ajustan con el perfil del docente. También, se presentan los preceptos y principios en que está fincada la RIEMS y las posiciones contrarias que asumen algunos teóricos y autores sobre el enfoque por competencias y concretamente lo relacionado con la profesionalización, formación y práctica docente.

El tercer capítulo, está organizado en tres grandes apartados. El primero, atiende a los referentes teórico-metodológicos en que se sustenta la perspectiva interpretativa: su distinción con el enfoque positivista, los rasgos fundamentales para indagar la realidad social y la inclinación particular sobre la construcción de sentidos subjetivos. El segundo apartado aborda el diseño del proceso metodológico en que se sustenta esta investigación: su fundamentación y los elementos constitutivos como son el problema de investigación, objeto de estudio, estrategia metodológica, propósitos, supuestos teóricos, universo de estudio, técnicas e instrumentos y método de análisis; así como las fases que se siguieron en su construcción. El tercer apartado, atiende a las producciones intelectuales y de investigación que conforman el estado del arte alrededor de esta temática y que se configuraron en tres campos: la construcción de sentidos, los docentes de la educación media superior y la educación basada en competencias.

El cuarto y último capítulo, contiene el análisis de la información empírica obtenida de los informantes clave y que derivaron en las interpretaciones de segunda mano

a partir de lo interpretado por los propios docentes. Las valoraciones que hicieron los profesores participantes están apoyadas por diferentes teóricos o autores en correspondencia con cada una de las categorías empíricas: identidad, formación docente, práctica docente y prácticas educativas así como los sentidos subjetivos construidos o asignados en cada una de ellas. La variedad de sentidos revela el carácter humano de la presente investigación y la complejidad en el que está inserto el proceso educativo.

La educación institucional que se realiza en los establecimientos escolares no se puede reducir a conocimientos teóricos del saber pedagógico. “El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore el pensamiento y la acción de los agentes, de los profesores/as y de los alumnos/as” (Gimeno y Pérez Gómez, 1992: 117). Atender la práctica educativa de los docentes desde sus expresiones e interpretaciones refleja su naturaleza social enmarcada por lo situacional, lo específico y lo singular.

De esta manera, se recupera el quehacer pedagógico desde una actitud reflexiva, la cual devela que las funciones de los docentes no se limitan a los espacios áulicos ni a la ejecución mecánica de sus tareas; sino que implica un proceso mucho más complejo, un escenario vivo de interacciones en el que concurren las relaciones interpersonales y en donde se intercambian ideas, pensamientos y valoraciones según las experiencias vividas de su realidad cotidiana.

La orientación comprensiva de este trabajo, refleja su carácter inacabado, dinámico, cambiante y constructivo. Lo interpretado por los actores puede ser estudiado desde diferentes líneas de investigación; ya que la construcción de sentidos es tan sólo una mirada de abordar la realidad social y habría que emprender indagaciones desde otras visiones como las representaciones sociales, vida cotidiana, estudios etnográficos, interaccionismo simbólico; por citar algunos, para comprender los modos de pensamiento y comportamiento de los docentes tanto en lo individual como en lo colectivo.

CAPÍTULO 1“LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DE LOS DOCENTES DE LOS CETis”

Reforma educativa, educación basada en competencias, políticas educativas, tendencias de la educación, pilares de la educación, etc., son algunas de las muchas expresiones de las que se hablan, escriben o investigan; pero estos fenómenos tienen sentido y cobran significado según su inserción en las prácticas escolares cotidianas, tal y como lo precisa Heller (2002) su significatividad dependerá de la cercanía o distancia según su vida cotidiana. Los cambios estructurales reclaman su necesidad y exigen su operatividad para responder a las exigencias que están experimentando las sociedades actuales y sin duda, tales discursos han permeado a los espacios escolares locales, pero éstos suceden en forma distinta en contenido y significación a lo prescrito.

Las aprehensiones que hacen los sujetos de su realidad no son uniformes, ni repeticiones textuales de lo que dictan los documentos normativos. De la misma manera, los docentes y otros actores hacen construcciones internas de lo que vivencian en su comunidad escolar, es decir, se van apropiando sólo de aquellos aspectos que han incidido directamente en sus prácticas. Son los propios actores los que proporcionan contenidos¹ particulares a estos fenómenos según sus experiencias, vivencias, ideología, creencias, valores, etc.

En este capítulo, se atiende lo que acontece en los espacios educativos y la actuación de los profesores desde una mirada de lo cotidiano, aquello que se vive día a día y que configura la realidad educativa. De esta manera, se presenta la repercusión que tienen los escenarios cotidianos donde los docentes llevan a cabo sus intercambios sociales, académicos y culturales. Hablar de quienes son

¹ Piña (2002) concibe que en las instituciones educativas están presentes las condiciones formales constituidas por el plan de estudios, las instalaciones, los reglamentos, las condiciones de trabajo de la planta académica y la dedicación exclusiva de los estudiantes, las cuales son esenciales para el cabal cumplimiento de los objetivos educativos; sin embargo, la complejidad de las prácticas educativas no dependen de forma exclusiva de tales circunstancias formales; sino también del contenido que le proporcionan sus agentes, es decir, de las ideas o creencias que construyen los propios actores, quienes emprenden sus acciones de acuerdo a su forma de pensamiento y no de lo normativo.

los docentes en sus espacios concretos de acción permite acceder a ellos, conocerlos y saber las circunstancias formales que condicionan sus actuaciones.

1.1 La escuela: un espacio de vida cotidiana

Al dirigir la mirada en la concreción del hombre, se le reconoce sus cualidades: social, contextual y temporal. Su existencia se comprende a partir de que se concibe como un ser que interactúa y comparte con otros en un contexto particular y en un periodo específico. Entonces, los sujetos realizan construcciones interpretativas de su realidad a partir de sus ambientes inmediatos y cotidianos. El escenario habitual en el que los actores realizan sus acciones es lo que se configura como vida cotidiana. La vida cotidiana como un eje fundamental para la comprensión de la subjetividad de los actores; ha sido atendida y concebida por algunos teóricos:

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción social de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. (Heller, 2002:19)

Heller (2002) contribuye con la noción de vida cotidiana al rescatar que este conjunto de actividades más o menos permanentes se pueden encontrar en cualquier ámbito de la vida social del sujeto particular. Es el hombre desde su particularidad y singularidad el que reproduce su vida en sus espacios inmediatos o pequeños mundos matizado por las experiencias y la historia de vida que le ha tocado vivir.

Desde esta mirada, la escuela se presenta como un espacio concreto en el que cada lugar físico -como el salón de clase, la biblioteca, la oficina, el laboratorio, el taller, entre otros - se convierte en un área delimitada de acción en donde se mantiene la continuidad de las interacciones sociales entre los actores, quienes actúan de modo diferente respecto a sus semejantes; según su historia individual. De acuerdo con Heller (2002), esa combinación de permanencia-heterogeneidad de la reproducción individual es lo que posibilita la reproducción de lo general en su conjunto. Entonces, las escuelas son escenarios habituales en donde cada docente como referente principal, es el que establece contacto y vínculo con los

otros y son sus interacciones sociales más o menos constantes en espacios concretos son las que se objetivan en la vida cotidiana.

El mundo de la vida cotidiana es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado [...] sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos” (Schutz y Luckmann, 2003: 25).

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente [...] El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real para éstos [...] los conocimientos en la vida cotidiana, las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común (Berger y Luckmann, 2006: 34).

Por otro lado, para estos teóricos, la vida cotidiana es un espacio concreto que habitan los sujetos, en donde convergen situaciones y experiencias que viven y enfrentan día a día y la conjugación dialéctica de los sucesos externos de la realidad y las aprehensiones internas que elaboran los seres humanos son las que posibilitan concebir lo que es real para ellos, sus valores, creencias, aspiraciones y necesidades. Por tanto no hay una realidad unívoca, sino múltiples realidades como también son múltiples los espacios en los que los sujetos se desenvuelven, interactúan y se relacionan. Así, en cada espacio en el que participan los hombres hacen construcciones intersubjetivas del mundo de la vida cotidiana².

Las diferentes nociones acerca de la vida cotidiana apuntan a esos mundos concretos de acción, en donde los hombres particulares comparten con otros hombres particulares y en esos intercambios de unos y otros se influyen entre

²Schütz (1974) concibe que el “mundo del sentido común”, “mundo de la vida diaria” o “mundo cotidiano” son diversas expresiones que indican que el hombre vive y convive en un mundo intersubjetivo en donde los significados son construcciones sociales. Sus interacciones se conforman con las personas que viven con él en un ámbito familiar; en el que los sujetos se conducen por el *acervo de conocimiento a mano* con una *actitud natural*, es decir, inadvertida, práctica y espontánea.

sí de forma natural y espontánea. En este sentido, la vida cotidiana se presenta como la dimensión fundamental de la existencia de la sociedad.

Tomando en cuenta estas aportaciones teóricas, los centros educativos son escenarios de la vida cotidiana, en razón de que están constituidos por ambientes inmediatos en donde los diferentes actores tienen encuentros con otros semejantes, experiencias, vivencias, pensamientos y juicios hacia su ambiente contextual, específico y complejo de la acción educativa.

La escuela como espacio de la vida cotidiana es una dimensión de socialización en la que los diferentes actores: docentes, alumnos, directivos, personal administrativo y de apoyo; establecen interacciones e intercambios que les permiten elaborar construcciones de esa realidad que les acompaña y que forma parte de su existencia y que les es significativa, a partir de sus aprehensiones subjetivas e intersubjetivas.

Comprender a los docentes implica acercarse al entorno donde actúan, donde construyen afectos, pensamientos, emociones y comportamientos. El interés hacia estos actores radica en concebirlos como sujetos protagónicos del proceso educativo:

Explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, ése es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y se realiza (Rockwell, 1985: 87)

Resaltar el valor de la escuela como un lugar particular del sistema escolar representa concebirla un espacio de encuentro entre sujetos particulares; a pesar de su carácter institucional y regulador. Así, el entorno escolar no es un contexto determinista regido por una estructura curricular y proyecto cultural; sino más bien, adquiere el atributo de realidad escolar mediada por la cotidianidad de las prácticas de sus actores. En esta actitud natural los actores se apropian, aceptan, resignifican, rechazan, se resisten o son indiferentes a las intencionalidades estructurales de los discursos educativos.

La vida escolar forma parte de la vida cotidiana, y está constituida por la dialéctica de la objetivación institucional³ y los significados subjetivos (Berger y Luckmann, 2006). Con respecto a la realidad objetiva, los docentes están insertos en la naturaleza institucional que tiene la escuela; es decir, en la reproducción de acciones rutinarias o habituadas establecidas en funciones y roles específicos para la conservación de ese control institucional que la ha caracterizado. Por otro lado, la subjetividad reconoce que los docentes son sujetos implicados de su realidad y por tanto sus aprehensiones no obedecen a procesos mecánicos ni racionalistas; sino que intervienen procesos experienciales, culturales, y sus acciones están imbricadas por sus propias construcciones interpretativas sociales, afectivas e intelectuales.

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos, allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. [...] Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación (Jackson, 1998: 45).

La escuela es más que el establecimiento de rutinas, horarios, calendarios, actividades de enseñanza y aprendizaje, representa un escenario humano, social, cultural, complejo, dinámico y heterogéneo; en el que los sujetos realizan sus acciones: a veces de manera consciente; a veces de forma inadvertida y a veces mecánicamente. Sin importar su estado de alerta, ellos están adjudicando sentido y significado a sus actos y al mundo en el que participan e intervienen.

Por esa razón, los centros educativos son escenarios de la vida cotidiana en el que participan los docentes, los cuales no sólo son centros de trabajo, sino son espacios de vida, son espacios de relaciones e interacciones complejos. De esta

³ Un mundo institucional, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera y existirá después de su muerte [...] Las instituciones, en cuanto a facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están *ahí* fuera de él, persistentes en su realidad quíéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad (Berger y Luckmann, 2006: 80)

manera, los profesores entretienen los fenómenos educativos actuales con su historia personal, teniendo como telón de fondo sus espacios y resignificando lo que acontece a su alrededor.

Como concibe Jackson (1998) en su obra *La vida en las aulas*, las experiencias vivenciales, cotidianas son inadvertidas y la mayoría de las veces son rutinarias; pero en esa monotonía de nuestra vida tiene un poder abrasivo peculiar porque nos permite comprender y apreciar el significado cultural que los diferentes actores sienten y entienden de sus prácticas escolares.

1.2 Los docentes como seres subjetivos e intersubjetivos ante la reforma educativa

El profesor de la educación media superior, como cualquier otro sujeto es un ser humano que se desenvuelve en ambientes diversos en el transcurso de su vida. En cada uno de ellos, los seres humanos no sólo viven, sino que también participan, comparten y establecen vínculos de socialización que le permiten hacer aprehensiones de su realidad inmediata; identificarse y diferenciarse a sí mismo de los demás semejantes.

Este privilegio otorgado a los actores en su vida cotidiana, permite reconocer que los docentes de la educación media superior desarrollan su actividad de manera subjetiva, intuitiva y de sentido común.

Como lo proponen Berger y Luckmann (2006), la vida escolar se presenta como una realidad objetiva en un mundo subjetivo. Es objetiva, porque se presenta como una realidad ordenada e institucionalizada controlada por el establecimiento de roles que se han legitimado a lo largo de la historia y por tanto son preexistentes a los propios docentes.

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los “roles”, los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese

mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente (Berger y Luckmann, 2006: 98).

Así, los docentes son sujetos que se encuentran en un proceso dialéctico, entre lo perenne de sus roles institucionalizados y objetivados; y al mismo tiempo son constructores de la realidad que les circunda mediante construcciones subjetivas que elaboran a partir de los procesos de socialización que establecen con los otros.

Los profesores de los CETis, son sujetos subjetivos e intersubjetivos, hacen construcciones internas de su tarea educativa, porque aun cuando los contenidos están determinados por las estructuras curriculares y modelos educativos; conducen sus acciones en torno a la enseñanza de acuerdo a sus percepciones, intereses, metas e ideologías. Ellos van definiendo, resignificando y encontrando sentido a las diferentes situaciones que van vivenciando en su actuar diario, principalmente en sus interacciones con los jóvenes, pero también en la relación que establecen con otros profesores, con los directivos incluso con los padres de familia.

De acuerdo con Schutz (1974), las pautas de interacción cotidianas son las que posibilitan las interpretaciones subjetivas y como lo reafirman Berger y Luckmann (2006), la realidad social es compartida. Los temas de la reforma educativa y el enfoque basado en competencias ha motivado a los docentes a interactuar y comunicarse unos con otros y estos fenómenos son tan reales para un docente como para otros docentes, autoridades, administradores y todos los que participan en la comunidad escolar.

Al hablar de este mundo intersubjetivo se resalta la cualidad de que los significados construidos son compartidos entre los miembros o integrantes de la comunidad y estos significados comunes son gracias al lenguaje⁴. Por medio de la comunicación e interacción con nuestros semejantes es como se construye la realidad social (Berger y Luckmann, 2006).

⁴ El lenguaje es un instrumento que al mismo tiempo hace materializaciones objetivas de las cosas o situaciones y es capaz de entrar en la subjetividad de los otros con los que compartimos el mundo (Berger y Luckmann, 2006).

La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. El lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, pero puede separarse de ella fácilmente. [...] El lenguaje se origina en la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial; se refiere por sobre todo a la realidad que experimento en la conciencia en vigilia, dominada por el motivo pragmático (vale decir, el grupo de significados que corresponden directamente a acciones presentes o futuras) y que comparto con otros de manera establecida. Si bien el lenguaje también puede usarse para referirse a otras realidades, [...] conserva su arraigo en la realidad del sentido común de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2006: 54-57).

La intersubjetividad es la esencia del mundo social, en razón de que para el sujeto en la vida cotidiana el mundo es desde el comienzo un mundo intersubjetivo “vivimos en él como hombre entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos”(Schutz, 1974:41).

Entonces, el conjunto de prácticas, tradiciones, creencias, valores, estereotipos, representaciones, etc., forman parte del conocimiento del sentido común que les es accesible y aprehensible a los profesores gracias a las interacciones que mantienen con sus semejantes⁵: predecesores, sucesores, contemporáneos y asociados.

De esta manera, la intersubjetividad trasciende mi individualidad y me reconozco a mí mismo a partir del otro y entonces las relaciones del “yo y del “otro” se fusionan en un “nosotros” y eso permite que las acciones siempre tengan un sentido social, es decir, que estén dirigidas a mis semejantes. De esta manera, los enseñantes y sus *alteregos* comparten el “mundo de la vida”, es decir, son

⁵ Schutz concibe a los semejantes como *alteregos* y precisa: “El cuerpo de un semejante es experimentado, ante todo, como parte de una unidad psicofísica; esto quiere decir que el reconocimiento del cuerpo es contemporáneo de la conciencia y apreciación del ego, que posee, además de un cuerpo, un mundo de conciencia cognitiva y conativa que se asemeja, en general al mío. [...] Captamos el pensamiento del otro en su presencia vívida y no *modo pretérito* o sea que lo captamos como un “Ahora” y no como un “Recién”. Al hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vívida. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia. En estos términos, se puede definir el alterego como el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado en su presente vivido. Y esta captación en simultaneidad del otro, así como su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo (1974: 20-21)

participes del conocimiento que de ninguna manera es un asunto privado, sino que es socializado desde el principio.

Ahora, este conocimiento social se distingue por ser un conocimiento del sentido común, el cual encierra innumerables interpretaciones precientíficas y cuasi-científicas sobre la realidad cotidiana y se presenta como un cuerpo de conocimientos reconocidos por los miembros de un grupo social. “El mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos” (Schutz, 1974: 16). Desde la mirada fenomenológica, el sentido común es una forma de conocimiento, que no apela a su veracidad, validez científica, ni mucho menos a una aceptación universal. Se dirige a reconocer y comprender que es existente y real para los sujetos que participan en un contexto específico.

Los profesores son personas que actúan con sentido, es decir, sus acciones dirigidas a la enseñanza, estrategias e instrumentación están guiadas y orientadas por el sentido subjetivo que los maestros han construido en su entorno concreto e inmediato, en este caso el salón de clases; mediado por sus experiencias, sus vivencias, sus conocimientos, y por la convivencia con los otros. La acción social en los sentidos⁶ y significados permite aproximarnos a la construcción social de la realidad de los profesores. Ellos son los que están vivenciando esta serie de transformaciones y están resignificando su papel. Sus

⁶ Luckmann (2008) concibe que la acción puede ser señalada como una conducta o no conducta, que está enraizada con la intención subjetiva en forma de proyecto y por lo tanto la conducta o no conducta se desarrolla en concordancia o desviación al proyecto original, es decir, existe coherencia entre sus formas de pensamiento y sus actos. Las acciones de los hombres están insertas en un mundo social, en la interacción e intercambio con los otros y por tanto las acciones son sociales porque son acciones con un proyecto orientado hacia otros. Luckmann rescata esta cualidad social y concibe que “Todo acto social, tiene como acto que es, dos dimensiones de sentido. Como todo acto, el acto social se caracteriza por una estructura compleja de experiencia específica que incluye a los otros como personas concretas cara a cara, meros recuerdos o en la anticipación; apreciándolos como tipos sociales, de nuevo cara a cara o de manera indirecta y mediata; o bien los aprecia como simples representantes de una estructura social completamente anónima. En resumen, todo acto social viene ‘co-determinado’ por otros. Para ser más precisos, el sentido del acto social es ‘co-constituido’ por el sentido que los otros tienen para el actor. Y, en adición a esta ‘determinación mediante anticipación’, los otros ‘co-determinan’ el acto social de diversas maneras: en situaciones cara a cara, de una manera directa por medio de sus actos y procesos comunicativos y de una manera indirecta y mediata por medio de objetivaciones resultantes de sus actos (edificios, caminos, carreteras, trampas, etc.) o actos comunicativos (textos)” (2008:73).

puntos de vista están enraizados con su historia, con su cultura escolar y constituyen la manera de atar sus significados subjetivos con sus acciones

Nuestra socialidad es un proceso inmanente de nuestra condición humana; y la inserción de los significados en los intercambios humanos no es exclusivo de funciones psíquicas o abstractas, sino que están moldeados por la vida social de los sujetos; en el que intervienen sus historias, su moralidad, sus prejuicios, mediado por el lenguaje como el instrumento que conecta al hombre con su entorno y con los significados captados, comprendidos, interpretados y sobretodo compartidos.

El proceso dialógico que han establecido los profesores con respecto a la reforma y al perfil del docente basado en competencias, es un mecanismo de interacción, en donde se reconocen como iguales a los otros, viviendo una misma realidad; pero cada quien construyendo sus propias subjetivaciones que no son idénticas entre sí, ni son copias de lo que dicen los documentos normativos; sino que son aprehensiones personales y en eso está la riqueza de los matices y la variedad de significados: la coincidencia, la similitud, el contraste, la diferencia, el conflicto, la oposición. De ello deriva que la construcción del conocimiento no es homogénea, sino que es un mosaico de construcciones personales, interpersonales y sociales.

El profesor en su conexión con los otros construye significados subjetivos, y que a su vez se convierten en acciones sociales en virtud de que sus construcciones significativas las hace tomando en consideración a los otros. De esta manera, el maestro atribuye diversos sentidos y significados a sus prácticas; todos ellos a partir de la coherencia y forma en que se ha conducido según sus experiencias, su situación contextual y que no representan una contradicción inconsistente o una ruptura de ideas; sino que debe comprenderse como un proceso continuo de la capacidad constructiva e inacabada que posee el hombre y que esta riqueza de construcciones son las que nos permiten entender el pensamiento y la vida social.

1.3 Los docentes: actores entre los proyectos y las realidades

En el proceso educativo formal, se ha concebido como actores protagónicos a los maestros y los alumnos. Definitivamente que lo son, porque ellos materializan los propósitos discursivos del proyecto cultural de sociedad e ideal de hombre que se desean alcanzar. Ambos actores se encuentran ineludiblemente unidos en una relación simbiótica, cercana, directa, interaccional. Sin embargo, esta relación está mediada por las decisiones que tienen otros agentes sobre de ellos.

Los docentes son sujetos que llevan a cabo sus prácticas a partir de las prescripciones curriculares que se emanan en diferentes discursos y documentos. Estas disposiciones se diseñan en cada periodo gubernamental y ahí se establecen las metas a alcanzar en materia educativa y se precisan en programas sectoriales, los cuales se concretan en los currículos oficiales en sus diferentes niveles y dimensiones. Finalmente, todas estas regulaciones llegan a los profesores; quienes tienen la responsabilidad de cumplir con los propósitos planeados.

Sin embargo, como lo afirma Gimeno (1988), el ámbito académico no debe ser reducido sólo a las coordenadas escolares en las que se desarrolla la enseñanza. Las prácticas de los profesores no ocurren como lo precisan las políticas educativas. En su lugar, prevalece un mundo social complejo, en el que los actores a través de sus construcciones subjetivas e intersubjetivas se van apropiando de diferente manera de tales discursos.

Es indiscutible la atención que se ha prestado en años recientes a los docentes en su formación, en su profesionalización, en transformar sus estilos de enseñanza, etc. Distintos documentos oficiales como la OCDE (2011), UNESCO (2006), planes gubernamentales⁷, etc., han destacado el papel que desempeñan los profesores para alcanzar la calidad de la educación, el progreso y abatir la inequidad social.

⁷ Desde la administración de Salinas de Gortari (1988-1994) a la fecha, las políticas educativas mantienen una continuidad en el interés por la profesionalización docente (Latapí, 2004).

A pesar de este reconocimiento otorgado a los docentes; los discursos educativos conservan el mismo esquema de la generalidad, la homogeneidad, la universalidad. Estos discursos contrastan con la realidad de los docentes, quienes no han sido reconocidos como sujetos integrales y totales constituidos por un conjunto de elementos formativos, experienciales, vivenciales, contextuales.

Ser maestro es, primero que nada, un trabajo, como tal dependen en gran medida de las condiciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También el maestro como trabajador, es a la vez sujeto; es un ser humano que a la vez ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (Rockwell, 1985: 9).

Si bien es cierto que los docentes son uno de los sujetos centrales en el proceso educativo formal, y que su tarea básica sea la enseñanza, esta concepción es muy genérica y distanciada de la realidad en la que participan los docentes. Habría que hacer ciertas precisiones de estos actores de la educación.

Los docentes son sujetos con un bagaje cultural, porque forman parte de la cultura y sus aprehensiones acerca de cómo enseñar están guiadas por su historia biográfica (Schutz, 1974); además de que este proceso cultural se encuentra engarzado con el contexto y con las condiciones específicas del mundo particular (Heller, 2002) en que interactúa e interviene.

“No es posible escindir la formación profesional de los profesores-tanto en los planos disciplinario como psicopedagógico- de la persona que interactúa en un medio social, institucional y familiar particular. Tanto las condiciones sociopolíticas del país como las estructurales y las coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de la docencia” (Díaz Barriga y Rigo, 2002: 86).

Entonces, aun cuando los docentes en su conjunto desempeñan una misma labor; esto es en apariencia de una generalidad que contrasta con la realidad cotidiana de los docentes, la cual está entramada por la complejidad de su historia personal, de sus procesos de formación, de sus condiciones institucionales, de su experiencia y de su proyecto de vida. Estos y otras dimensiones son las que inciden en las elecciones de su tarea pedagógica (Díaz Barriga, 1993); y no sólo

lo que establece los documentos prescriptivos como los planes sexenales, reformas educativas, discursos educativos nacionales e internacionales.

1.3.1 Las tareas académicas de los docentes

Los docentes son los encargados de concretar el currículum prescrito, llevarlo a la acción en el salón de clases. Esto nos permite ubicar que la labor de los profesores está implícito un modelo educativo, que ahora corresponde al enfoque por competencias⁸. En esa misma sintonía, el currículum se ha materializado en estructuras curriculares a través de los planes de estudio en donde se distribuyen un conjunto de materias que a opinión de los “expertos”, son las que proveerán de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para lograr las competencias del “perfil del egresado”⁹.

La asignación de materias está organizada y regulada por ciclos y cursos. Los docentes tienen como cometido la planeación, mediación y evaluación que en consonancia con las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento su tarea ya no puede ser considerada como la simple transmisión de información. Su tarea profesional es “provocar y facilitar el aprendizaje relevante que implica la reconstrucción del conocimiento vulgar y espontáneo de los estudiantes” (Pérez Gómez, 2007: 15).

Todos estos procesos son imprescindibles en las prácticas pedagógicas de los maestros. Sin embargo, esto sólo atiende la dimensión del *deber ser*; a determinaciones explícitas formuladas en los materiales curriculares; pero desconociendo la cultura y las prácticas educativas prevalecientes en las comunidades educativas.

⁸ Díaz Barriga (2006), señala que este enfoque en el campo educativo se ha constituido más en la acción que en la reflexión y por esa razón se tiende a establecer estrategias sin el sustento teórico-conceptual y por lo tanto las innovaciones curriculares no tienen sólidas bases en la práctica, son más declaraciones verbales y prescritas que una transformación real de la práctica. Entonces, persiste una carencia teórica-práctica. No hay fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad y sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

⁹ La actual reforma de educación media superior, contempla como su eje básico el Marco Curricular Común que establece el perfil básico del egresado basado en desempeños terminales, el cual es compartido por todas las instituciones y enriquecido en cada institución de acuerdo a su modelo educativo. “Este perfil es un conjunto de competencias genéricas, las cuales representan un objetivo compartido de sujeto a formar en la EMS que busca responder a los desafíos del mundo moderno; en él se formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el egresado” (SEMS, 2008: 5).

Dentro de cualquier contexto, en cualquier sistema educativo, el maestro enfrenta y maneja la complejidad de la situación de clase como trabajador y a la vez como sujeto. Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja. La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un papel ("rol") docente que conforme a la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta, cotidiana. A la vez significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase (Rockwell, 1985: 111).

Con el enfoque por competencias los enseñantes se ven insertados en una serie de quehaceres que más adelante se explicitara en el perfil del docente. Por el momento, basta enfatizar que la enseñanza sigue siendo su actividad sustancial y primordial. Aun cuando los discursos educativos y sus especialistas insisten en que los docentes deben ajustar sus prácticas a las innovaciones educativas siendo ahora mediador, guía, facilitador, que haga uso de las tecnologías de la información y creando ambientes educativos para la construcción de aprendizajes significativos, etc. (SEMS, 2008); ésto sólo es retórica. Lo que en realidad tiene significado es lo que está presente en sus prácticas guiadas por sus conocimientos teóricos e intuitivos que ha desarrollado en el curso de trayectoria personal y profesional.

Como ya se resaltó, los docentes son sujetos y sujetos sociales, y sus acciones las realizan en relación a las expectativas y concepciones que tienen sobre su propio trabajo, a los significados que ellos construyen de sus prácticas. A pesar de que el quehacer de los docentes está condicionado por las regulaciones, prescripciones y declaraciones; es en su práctica y desde sus propias convicciones donde se hace realidad todas esas intencionalidades.

Las prácticas de la enseñanza y aprendizaje que se viven en el aula de clases es lo que realmente tiene sentido tanto para los docentes como para los alumnos. En este microespacio los profesores ponen en juego sus conocimientos disciplinares y dominio de sus habilidades didácticas; y también conjugan su ideología, sus creencias, sus emociones, su sistema de valores y su creatividad.

La práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro (Fierro, 1999: 21).

Los profesores son sujetos entramados en una realidad compleja, regulados por las condiciones que impone el sistema educativo, pero sobre todo por diversos elementos que se entrelazan en su tarea pedagógica (Díaz Barriga, 1993) dentro del aula como por ejemplo: las características particulares del (de los) grupo(s) que atiende, resaltando su carácter inmanentemente social; el número de alumnos que lo(s) constituye(n); el tiempo para desarrollar la clase y el curso en general; la selección de los temas: su énfasis e importancia otorgada a unos tópicos que a otros; las estrategias seleccionadas para captar el interés y generar la aprehensión del aprendizaje; seleccionar y realizar prácticas de evaluación de los aprendizajes alcanzados, entre otras más acciones.

Como lo afirma Jackson (1998) la tarea del enseñante está relacionada con la toma de decisiones de su práctica concreta en diversos planos: la organización secuencial didáctica, los diálogos e intercambios, el control y la regulación de las conductas de los alumnos, contenidos y tiempos, el empleo de los materiales o recursos didácticos, el trabajo burocrático, etc.

1.3.2 Los docentes del nivel medio superior: un gremio que se distingue por su heterogeneidad

La docencia está constituida por actores con características singulares. No son los mismos, los maestros de nivel básico, que los de media superior, ni los de educación superior. Tampoco son los mismos entre los enseñantes de preescolar, primaria o secundaria; o los que imparten en escuelas públicas o privadas. Existe una gama de niveles, modelos, subsistemas, vertientes, centros escolares o escuelas, ubicados en diferentes regiones geográficas, con diferente presupuesto y control estatal, etc., que hace que la docencia este envuelta en una trama de complejidades.

Las aportaciones de Rockwell (1985) hacia los maestros nos permiten concebirlos desde diferentes ángulos: como trabajador, como profesional, como sujeto que se desenvuelve en condiciones laborales e institucionales específicas. El contexto institucional es el referente que caracteriza y distingue las acciones de los docentes. Ellos participan en un proceso educativo institucional y organizacional y esto es fundamental para su entendimiento y comprensión.

La docencia es la actividad sustancial que desempeñan los profesores de la educación media superior. Sus tareas principales son: impartir la(s) asignatura(s) que los funcionarios les asignan más o menos acordes con sus perfiles profesionales (a veces no); preparar anticipadamente sus clases en los formatos institucionales, atender grupos mixtos de adolescentes¹⁰ entre 15 a 18 años; asistir a sus clases según su carga horaria o tipo de nombramiento; desempeñar su práctica de la enseñanza a través de determinadas técnicas y estrategias que cada quien determina; evaluar los aprendizajes adquiridos por parte de los alumnos y emitir calificaciones para su correspondiente acreditación o reprobación y de esa manera promoverlos o no al siguiente nivel de escolaridad. Algunos profesores, combinan estas funciones con labores directivas o de investigación, pero generalmente es un grupo muy reducido, la mayoría sólo se dedica a los asuntos relacionados con la enseñanza.

Entonces, los docentes de la educación media superior comparten en común, formar parte del mismo nivel y ser trabajadores que se dedican primordialmente a la enseñanza de las asignaturas que establecen los planes de estudio; prestando sus servicios intelectuales para atender a los educandos en el desarrollo de conocimientos, creencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores; contribuyendo de esa manera en su formación educativa.

Los docentes de la educación media superior no son sujetos que se formaron inicialmente en la enseñanza, es más no existe institución formadora inicial¹¹ para

¹⁰ Generalmente la población adolescente que oscila en estas edades corresponde al modelo educativo escolarizado. En los modelos abierto, virtual o mixto, las edades de los grupos poblacionales son más heterogéneas.

¹¹ En México no hay universidades que impartan alguna carrera relacionada con la docencia en el nivel medio superior a nivel licenciatura o similar; pero recientemente se han creado programas de

ellos. Este gremio específico está constituido por profesionistas de diversas carreras y en las diferentes áreas de conocimiento. Si algo los caracteriza es su heterogeneidad en todos los ángulos.

Las características de los docentes de la EMS en nuestro país son muy particulares, en un porcentaje importante son profesionistas que por intereses personales o por situaciones coyunturales han recurrido a la docencia como una forma de desempeño laboral, por lo que existe un importante número de profesores de este nivel que carece de una formación pedagógica y didáctica (Serrato y Rueda, 2010:108).

A pesar de que son profesionales en diferentes saberes disciplinares, sus acciones están institucionalizadas y eso los hace caracterizarse en un tipo de sujeto. Para los alumnos, autoridades, personal administrativo, de apoyo, padres de familia y todos aquellos actores que participan directa e indirectamente en la vida cotidiana de las escuelas; los enseñantes son identificados y reconocidos como “maestros o profesores”.

El tipo de acciones que desempeñan los docentes se relaciona con la transmisión de conocimientos científicos en las áreas comunicativa, matemática, experimental, social, filosófica y tecnológica. Dentro de las escuelas, ellos constituyen el cuerpo académico y su accionar junto con los alumnos hace que la escuela cobre vida. Una vida llena de movimiento en la que los docentes son quienes comúnmente van de un salón a otro; aunque a veces los alumnos son los que tienen que trasladarse a las áreas específicas cuando son laboratorios o talleres. Independientemente de quien se movilice, los profesores atienden distintos grupos, y en cada uno de ellos se genera una dinámica particular en sus relaciones, acciones, compromisos, valores y actitudes. Esta situación hace que el docente sea un sujeto plástico (Berger y Luckmann, 2006) que se adapta y moldea según los encuentros y desencuentros que establece con los alumnos.

formación a nivel posgrado: La maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que imparte la UNAM, o la maestría en práctica educativa del nivel medio superior que imparte la UAEM y recientemente la creación del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) coordinado por SEP-ANUIES-UPN en dos vertientes como diplomado y Especialización.

Su trabajo previo se organiza de dos modos; algunas veces, el maestro en solitario, es quien adecua los contenidos programáticos a su propia realidad. En otras ocasiones, este trabajo se realiza de forma colegiada y ahí se establecen acuerdos con otros maestros de la misma materia sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Sin importar el tipo de planeación elaborada, en todos los casos impera la idea de que ellos se dirigen por “la libertad de cátedra”, es decir, cada quien decide la manera de trabajar los contenidos temáticos. El programa de estudios es sólo su referente de que contenidos curriculares deberá atender en su asignatura, pero el modelo pedagógico, la orientación ideológica formativa, la didáctica, los materiales, los recursos y la evaluación, son condiciones que decide cada profesor. Aun cuando hacen su planeación de clases, tienen la “autonomía” de modificarla en su práctica cotidiana ante lo que vivencian en cada espacio áulico, de cómo se conducen los alumnos, los ritmos y las dinámicas que se dan dentro del aula.

Por otra parte, los docentes en su bagaje experiencial, van asumiendo conductas más o menos constantes o rutinarias de acuerdo a la visión que han construido de su tarea en su realidad inmediata y que le distingue de los otros maestros. Entonces, sus tareas implican también la reproducción de las relaciones sociales y la autorreproducción como individuos particulares (Heller, 2002). Los centros educativos son espacios sociales donde cada docente es un sujeto particular que se reproduce a sí mismo como docente particular.

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [...] La reproducción del particular es reproducción del hombre *concreto*, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo (Heller, 2002: 19).

La institucionalización y reproducción de las prácticas de los docentes no deben ser entendidas como procesos alienables (Heller, 2002). Los profesores como actores sociales tienen la capacidad de tomar decisiones sobre su “yo” en el plano de su cotidianidad. Ellos se movilizan a partir de las significaciones que

construyen y reconstruyen subjetiva e intersubjetivamente, las cuales están mediadas por la dimensión espacio-temporal en que se desenvuelven y que les posibilita reorganizar y transformar su quehacer educativo.

Aun cuando las acciones de los profesores están institucionalizadas y participan en la reproducción de la realidad educativa; al interior de los centros escolares se generan construcciones peculiares, que únicamente les pertenecen a los miembros que participan en su cotidianidad.

La heterogeneidad es el rasgo peculiar que caracteriza a los docentes de este nivel educativo. Tal diversidad se manifiesta como ya se precisó líneas arriba en su formación profesional. Ellos son matemático/as, abogado/as, ingeniero/as, biólogo/as, médico/as, contador/as, psicólogo/as, pedagogo/as, filósofo/as, administrador/es, sociólogo/as, economistas, normalistas; por mencionar alguno/as de ello/as.

Esa diversidad se amplía aún más por su nivel académico, es decir, podemos encontrar a docentes con estudios técnicos o licenciatura o de posgrado ya sea de especialización o maestría o doctorado. Villa (2012) en una entrevista publicada por la revista *Perfiles Educativos* se le pregunta ¿Quiénes son los profesores de la educación media superior? y que respondió:

[...] un grupo sumamente heterogéneo, cosa que no sería un problema si esa heterogeneidad no tuviera tanto que ver con disparidades en su formación, es decir, si todos tuvieran un cierto nivel de conocimientos asegurado. La realidad es que hay unos muy bien preparados, y otros tienen una formación precaria, y ese tipo de diferencias, que se pueden convertir en desigualdades, hay que evitarlas” (Villa, 2012: 174).

Por si esto no fuera suficiente, las instituciones de educación media superior han operado en la “libertad” que les ha permitido el Estado¹².

¹² El Estado a través de su facultad reguladora en la educación, tiene una atribución hegemónica sobre la educación básica porque está amparado en los preceptos que marca la Constitución al concebirla obligatoria y eso le confiere atribuciones para el diseño de un currículo único y nacional y la existencia de otros contenidos impartidos son de manera adicional o complementaria. Pero esto no sucede en la educación posbásica y superior, las cuales tienen delimitada facultad en su composición organizativa (Zorrilla, 2008).

En el ámbito de la educación media superior y superior las atribuciones en materia normativa sobre la definición de un plan de estudios, su reforma o adecuación, las formas de contratación y de promoción del personal académico y organización y acreditación de estudios por parte de los estudiantes son de atribución tanto de los tres niveles de gobierno como de las instituciones públicas, autónomas, descentralizadas y desconcentradas, tanto federales como estatales” (Zorrilla, 2008:195).

Esto permite comprender porque existen una multiplicidad de estructuras curriculares, así como diferentes condiciones de trabajo e infraestructura. Desde este panorama, los profesores que laboran en cada subsistema educativo, se regulan bajo condiciones específicas de trabajo, sus tipos de nombramientos y estamentos son diversos; según el tipo de control jurídico, financiamiento y orientación formativa; que sin ser un referente determinista, si condicionan sus formas de pensamiento y acción de los actores.

Ante la extensa variedad de docentes en sus perfiles profesionales, niveles de escolaridad, tipos de contratación, categorías, y trayectorias de vida personal y laboral no deben ni pueden ser atendidos en un plano de generalidad u homogeneidad; como si todos los profesores de la media superior vivieran las mismas situaciones. Los docentes requieren ser comprendidos a partir de sus contextos específicos y particulares en donde realizan sus tareas; tomando en cuenta sus condiciones formales y sus situaciones biográficas (Schutz, 1974).

1.3.3 La constitución y prácticas de los docentes de los CETis

Entender la práctica de los docentes requiere insoslayablemente valorar el contexto en el que desarrolla su trabajo. Sus funciones o tareas están determinadas por la orientación curricular y por la organización de cada escuela, y que a su vez, se encuentran arraigadas con las trayectorias institucionales que tuvo cada vertiente educativa.

El proceso evolutivo que siguió la educación media superior fue diverso, según la vertiente educativa y la trayectoria institucional. En el caso concreto del bachillerato tecnológico federal tuvo sus orígenes en las Escuelas de las Artes y

Oficios¹³ como escuelas elementales. Durante la primera mitad del siglo XX, la educación tecnológica tuvo un proceso intrincado para su institucionalización y fue con la fundación del IPN en 1936, que la educación técnica ocupó de manera formal un lugar dentro del sistema educativo nacional. Larroyo (1974) señala que con la creación del IPN fue posible diferenciar y discriminar la mezcla variada de las enseñanzas técnicas.

El antecedente formal de los CETis fueron los Centros de Estudios Tecnológicos en 1968, algunos ya contaban con sus propias trayectorias institucionales como escuelas de artes y oficios, pero la mayoría fueron planteles de nueva creación y tenían como propósito ofrecer formación profesional en el nivel medio superior en el área industrial y de servicios.

En un principio, los planteles sólo impartían la formación técnico profesional y después a mediados de los años 80 cambiaron de denominación como CETis y CBTis¹⁴. También en esta época algunos planteles iniciaron a impartir la vertiente del bachillerato tecnológico¹⁵. Posteriormente, más y más planteles se sumaron a esta vertiente hasta ser la opción educativa hegemónica impartida en los modelos educativos escolarizado y abierto.

El bachillerato tecnológico que imparten los CETis y CBTis se distingue por su orientación bivalente: la formación en una especialidad concreta y la formación de una cultura general a través de saberes disciplinares, mediante 49 planes de estudios mixtos (asignaturas y módulos) acordes a las especialidades ofertadas en 442 planteles a nivel nacional. Este breve esbozo histórico refleja que el proceso histórico de los CETis se desarrolló conforme a las circunstancias

¹³ Las Escuelas de las Artes y Oficios tuvieron sus orígenes a finales del siglo XIX y forman parte de los antecedentes de la educación tecnológica que incluía no sólo enseñanzas técnico-prácticas con las ciencias, sino que también incluía enseñanza en talleres. Así la educación técnica empezó a formar oficiales en diferentes ramas: industrial, comercial, agrícola y minera.

¹⁴ Las denominaciones de CETis (Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios) y CBTis (Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios) refieren al mismo tipo como planteles que imparten el bachillerato tecnológico federal. En sus inicios se diferenciaban porque los primeros formaban a jóvenes como técnicos profesionales que se incorporaban casi de inmediato al sector productivo y el segundo cuya orientación era y es formar a jóvenes para continuar con sus estudios a nivel superior; pero con la actual reforma todos ofertan el bachillerato sin importar su nomenclatura.

¹⁵ La modalidad de bachillerato tecnológico fue incorporada en 1984, según los *Acuerdos 71 y 77* (SEP, 1984)

sociales, económicas y sobre todo industriales del país que demandaban cada vez más la fuerza productiva de técnicos y de ahí el auge de la educación tecnológica, que a su vez derivó en las características en que se produjo la contratación de los docentes.

Atender el tema de la contratación de los docentes está inmanentemente unido con el tema de la demanda educativa. En los últimos 50 años la educación media superior en su conjunto ha experimentado una expansión notable. En el caso de los CETis y CBTis, la contratación de los profesores ha estado signada por condiciones normativas imprecisas protegidas por el corporativismo sindical¹⁶ y las redes de poder¹⁷.

La carencia de documentos normativos que especificaran los requisitos de los perfiles profesiográficos para la contratación de profesores acordes a las necesidades curriculares; generó que únicamente se guiaran por el documento titulado *Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (D.G.E.T.I)*¹⁸ (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1984), y que sólo hace referencia a los requisitos que se deben cumplir según la categoría y tipo de nombramiento, pero que es insuficiente para la selección de personal idóneo.

Los CETis por ser planteles federales, sus rasgos normativos y jurídicos se encuentran bajo una dependencia y centralismo total del Estado. Este control vertical ha generado prácticas corporativistas de una manera desproporcionada.

¹⁶ El corporativismo como doctrina propugna la organización de la colectividad sobre la base de asociaciones representativas de los intereses y de las actividades profesionales (Bobbio y Matteucci, 1984:431). En el caso del SNTE el corporativismo sindical ha sido determinante no sólo en la formulación de las políticas educativas, sino también ha tenido injerencia en los asuntos administrativos, tal y como lo expresa Muñoz: "... el SNTE, a diferencia del resto de las organizaciones sindicales de carácter nacional que dependen del gobierno federal o incluso del sector privado, está involucrado en la administración y control de recursos del espacio político-administrativo donde se ubica" (2008: 378).

¹⁷ Cerecedo (2005) afirma que las redes de poder están constituidas por las complicidades entre la dirección y de la delegación sindical y es común que las contrataciones sean por el favoritismo y el nepotismo al interior de las escuelas.

¹⁸ Este documento normativo y legal opera desde 1984 y todas sus disposiciones siguen vigentes aun en la actualidad.

La historia de la DGETI está fundada en una compleja red de intercambios e interrelaciones entre los actores y los CETis que conforman una *malla corporativa* [...] el sindicato y el área central toman el control de las organizaciones, minimizando la existencia de los órganos colegiados y de las academias, centrando la vida laboral en juegos políticos alejados por completo de la misión institucional [...] En el seno de los CETis el control de la dirección y de la delegación sindical que se convierte en redes de poder y los actores involucrados tejen una madeja de información, complicidades y componendas que pueden ser usadas en beneficio propio y de grupo obteniendo ganancias económicas, prebendas, privilegios, etcétera (Cerecedo, 2005: 148-149).

De esta manera, las contrataciones de los profesores han sido poco claras; y dan la impresión de un halo de complicidades entre “cuates” en la asignación de plazas. Cabe hacer mención que la planta docente de los planteles de la DGETI representan el mayor cuerpo académico a nivel nacional en la educación tecnológica del nivel medio superior, ya que según datos estadísticos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2011), durante el ciclo escolar 2010-2011, la planta docente de los CETis y CBTis a nivel nacional sumaba a 27,608 maestros; pero sin que haya datos concretos se reconoce que en algunos casos las categorías de las plazas que ostentan los profesores no corresponden a lo indicado en la normatividad, sino más bien, obedecen a prácticas ocultas y de complicidad.

La insuficiencia de elementos normativos sumados a la trayectoria institucional¹⁹ y a las especialidades ofertadas²⁰; ha generado la existencia de diferentes grupos de docentes: aquellos que sólo tienen una formación técnica; la mayoría de las veces egresados de planteles de la DGETI; pero que representan a la minoría de la planta docente; otro grupo; aquellos que tienen estudios de educación superior fragmentados en tres subgrupos: a) los titulados y que representan la mayoría del cuerpo docente; b) los docentes que tienen estudios truncos y c) un tercer

¹⁹ Al tener como antecedente la creación de los Centros de Estudios Tecnológicos a finales de los 60 y después con su expansión en las décadas de los 70 y 80, sin marcos legales y normativos derivó a la contratación de personas que no contaban con un título profesional e incluso a aquellos que no habían estudiado la disciplina que se les solicitaba que impartieran (Zorrilla, 2008).

²⁰ Algunas de las especialidades ofertadas como secretario ejecutivo, producción de prendas de vestir, puericultura, sistemas de impresión; entre otras; tuvieron sus raíces en las escuelas de las Artes y Oficios y eso explica porque se contrataron a personas que tuvieran determinados oficios sin importar el nivel de escolaridad, ni mucho menos que tuvieran estudios profesionales.

subgrupo, los pasantes. Finalmente, también existe un grupo reducido de docentes con estudios de posgrado.

Todas estas diferencias formativas son la amalgama que compone el profesorado de los CETis, sin embargo, lo que los distingue unos de otros, no son sus méritos académicos, puesto que independientemente del nivel de escolaridad y carrera cursados; los docentes se identifican como parte del gremio magisterial siendo su actividad esencial la enseñanza. Lo que realmente les hace sentirse diferenciados unos de otros es el estatus que ocupan por los tipos de nombramientos y el tipo de la categoría de la(s) plaza(s) que ostentan. No es lo mismo ser docente interino que ser docente con base. Tampoco es lo mismo ser docente de tiempo completo, que de $\frac{3}{4}$ de tiempo o $\frac{1}{2}$ tiempo o de asignatura y menos aún ser docente titular, que docente de carrera o técnico docente.

Así, las condiciones laborales de los docentes están definidas por las categorías y sus niveles, tipos de nombramientos, requisitos académicos para promoción y funciones:

- a) Los profesores de carrera constituidos por dos categorías: asociados y titulares con tres niveles cada categoría; con nombramientos de tiempo completo, $\frac{3}{4}$ tiempo, $\frac{1}{2}$ tiempo y cuyas funciones principales son la docencia y demás actividades que contribuyan al desarrollo académico, apoyo a la docencia y a la investigación.
- b) Los profesores de asignatura cuyo nombramiento fluctúa entre 1 a 19 horas-semana-mes y catalogados en dos niveles y cuya única función es impartir cátedra según el número de horas que indique el nombramiento.
- c) Los técnicos docentes de carrera constituidos por dos categorías los asociados y titulares con tres niveles cada categoría; con nombramientos de tiempo completo, $\frac{3}{4}$ tiempo, $\frac{1}{2}$ tiempo y cuyas funciones ocupándose preferentemente de las funciones técnicas y profesionales requeridas como apoyo a las funciones docentes y de investigación.

- d) Los técnicos docentes de asignatura cuyo nombramiento fluctúa entre 1 a 19 horas-semana-mes y catalogados en dos niveles y cuyas funciones es auxiliar a profesores e investigadores en la impartición de cátedra o en actividades de apoyo en talleres y laboratorios.

Estas circunstancias formales de contratación operan en todos los planteles a nivel nacional, pero como ya se mencionó en algún momento, la realidad escolar depende de las circunstancias de su entorno, y no son las mismas condiciones que imperan en las regiones urbanas que en las regiones rurales o en zonas del norte que en las zonas del centro o en zonas del sur. Así, para ir acotando la realidad en la que se desenvuelven los docentes de los CETis, sólo se atenderán las situaciones que predominan en el D.F., reconociendo que cada plantel tiene sus propias peculiaridades, pero que por su área de referencia mantienen más o menos características similares.

En el Distrito Federal operan 34 CETis. En la actualidad todos los planteles imparten el bachillerato tecnológico en los modelos educativos escolarizado y algunos en el sistema abierto. En términos concretos, los docentes que laboran en este tipo de planteles se caracterizan por ser un grupo multidisciplinario; no sólo por la diversidad de sus perfiles profesionales, sino también por sus niveles de escolaridad: técnicos, licenciados o ingenieros (titulados, truchos o pasantes) y algunos con estudios de posgrado. Además de los diferentes tipos de contratación y tareas realizadas

En sus prácticas cotidianas los maestros de los CETis del D.F., al igual que en otras instituciones educativas son sujetos que se dedican a la enseñanza sin importar la categoría que ostenten como profesores de carrera o técnicos docentes; si acaso, lo que los diferencia en su desempeño, son las horas de nombramiento. Su trabajo está regulado principalmente por un calendario escolar semestral, por los planes de estudios vigentes y por lo que marcan los programas de estudios.

Al ser la enseñanza la actividad fundamental en la vida cotidiana de los CETis; los docentes cumplen con las tareas en la planeación, la intervención y

evaluación. Y aun cuando en las declaraciones discursivas de las políticas educativas se promueve una enseñanza centrada en el aprendizaje desde el paradigma constructivista; en la realidad, los docentes realizan sus prácticas a partir de sus propias experiencias y esquemas cognitivos, emotivos e ideológicos. Como afirma Heller (2002), los sujetos despliegan sus acciones de la vida cotidiana en un mundo particular. Desde esta perspectiva, la práctica educativa entre docentes y alumnos tienen lugar en el aula de clase y al adentrarse a esos espacios, nos encontramos a maestros que imparten sus clases a grupos de 50 alumnos en promedio. Algunos de ellos exponen los contenidos temáticos ante un auditorio silencioso y receptor de la información, otros están dictando los contenidos sobre determinado tema o hay quienes están guiando o asesorando el trabajo colaborativo de los alumnos.

Además de transmitir conocimientos, los docentes revisan trabajos, tareas, ejercicios y un sinfín de actividades. A veces son ellos los receptores de la información, ya que están escuchando las participaciones o exposiciones de sus alumnos, o también algunos se dan tiempo de platicar con el grupo sobre temas ajenos a lo académico.

Las aulas son micro-espacios (Maffesoli, 1993), que sin importar lo breve de su temporalidad, se ponen en juego encuentros y desencuentros, porque en una o dos horas; dos o tres veces a la semana, se dan relaciones e intercambios entre el docente y sus alumnos. En sus interacciones no se atiende únicamente lo académico; por el contrario, en sus actos comunicativos se conjugan simultáneamente la transmisión de conocimientos, los estilos de vida, las convicciones personales y hasta las manifestaciones emotivas de aceptación o rechazo. Sus relaciones aunque son efímeras están matizadas por lo académico, lo social, lo cultural, lo ideológico y hasta lo afectivo. De esta manera se entretejen situaciones rutinarias e inadvertidas (Jackson, 1998).

La socialidad (Maffesoli, 1993) del individuo está latente por ese carácter vivo y dinámico que se diluye en la cotidianidad y que continuamente se está configurando y reconfigurando. Así, encontramos que un mismo profesor atiende a diferentes grupos con características peculiares cada uno de ellos. Los grupos

son organizaciones singulares y heterogéneas en su cantidad, en su género, en sus actitudes, en sus ambientes, en sus valores, en sus relaciones interpersonales, en sus compromisos y responsabilidades.

A pesar de que cada maestro posee ya una forma de pensamiento y bagaje cultural; éstos constantemente se están alterando porque conviven con sujetos con características muy particulares. Los alumnos de este nivel educativo son adolescentes que transitan por una serie de cambios fisiológicos y psicológicos y en su proceso de adaptación con el medio que les rodea llega a ser complicado y conflictivo. Esta etapa de su vida caracterizada por la rebeldía, búsqueda de sí mismo, independencia, aceptación y reconocimiento de sus compañeros son algunos de los rasgos que alteran las tareas de los profesores. Además de atender su práctica en la impartición de los contenidos temáticos sobre el qué, cómo y para qué; también deben encontrar los canales para relacionarse con los adolescentes quienes asumen diversas actitudes con ellos: los confrontan, los cuestionan, los admiran, los ven cómo ejemplos a seguir, los rechazan, los ignoran y los respetan.

Otro rasgo del trabajo de los profesores es lo vertiginoso de su práctica, puesto que sus tareas están calendarizadas semestralmente; pero en realidad, tienen que cumplir con la enseñanza en periodos más cortos. Su quehacer lo realizan contra reloj, porque en esos lapsos de tiempo tienen que planear, intervenir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de su asignatura; así como entregar calificaciones y cumplir con actividades académicas y administrativas complementarias.

Recientemente se ha difundido el uso de las tics, pero su utilización ha estado condicionado por las convicciones personales y habilidades que han desarrollado los propios profesores para implementarlas en su práctica. Su empleo depende del interés personal que tiene cada profesor, ya que en la mayoría de los casos si quieren emplear estos recursos tecnológicos, ellos tienen que llevar su equipo, porque la infraestructura de los CETis es insuficiente para que todos los maestros las empleen. En la mayoría de los casos se continúan usando los mismos recursos tradicionales: marcador, pizarrón y su discurso oral.

Anteriormente, los intercambios entre docentes y alumnos competían exclusivamente a estos sujetos. Sus relaciones dependían de los programas de estudios y había más flexibilidad en sus encuentros; pero ahora, sus relaciones están controladas por las prácticas evaluativas. Ambos actores han sido sometidos a instrumentos estandarizados; aquellos que miden el aprendizaje de los estudiantes a través de las pruebas: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)²¹ y del Programa Internacional de la Evaluación de los Alumnos (PISA)²² y otros que están dirigidos a medir los desempeños de los maestros a través de cuestionarios en línea y de co-evaluaciones de sus compañeros.

Estas prácticas evaluativas han alterado el quehacer de maestros; sobre todo de aquellos que imparten las asignaturas de lectura y matemáticas; ya que no sólo tienen que cumplir con lo prescrito en los programas de estudios; sino también tienen que integrar actividades y estrategias para “adiestrar” a los alumnos en la aplicación de este tipo de pruebas que se aplican cada año.

Además del intercambio de significados que se construyen en los espacios áulicos, los docentes son sujetos que interactúan con otros profesores fuera del salón de clase. Sus condiciones laborales son flexibles y la mayoría de ellos tiene descarga académica para la planeación y evaluación de su quehacer, lo que les permite establecer relaciones y tener encuentros “cara a cara”. Estas interacciones se dan en pequeños grupos en donde se reúnen ya sea en la sala de maestros, en la cafetería de la escuela, en el patio, en la biblioteca o en la sala de lectura. De esta forma, los profesores hacen intercambios con sus “contemporáneos”, pero en los pequeños grupos los lazos se estrechan con sus

²¹La prueba ENLACE se distingue por ser una prueba estandarizada y objetiva que mide conocimientos y habilidades en concordancia con los planes y programas oficiales de la educación básica y media superior en áreas disciplinares fundamentales como español o lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias, formación cívica y ética. (SEP, s.f.) Es una prueba anual que se aplica a los alumnos de 6º semestre de educación media superior

²²Este proyecto es auspiciado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y mide el desarrollo de habilidades y competencias que los jóvenes de 15 años deben poseer para enfrentar los retos de la vida, o del mundo laboral.

El sistema educativo mexicano se incorporó a este programa internacional a partir del año 2000 y de acuerdo al universo de la población evaluada, este instrumento de medición se aplica a los jóvenes que están estudiando la educación básica (secundaria) o el nivel medio superior en las competencias lectora, matemáticas y ciencias; y se aplica cada tres años.

“asociados”²³; con sus pares se identifican, ya sea por la similitud de creencias e ideología, o por compartir los mismos intereses, proyectos, estilos de vida, etc.

En los CETis operan diversos programas de apoyo a la docencia como: periodo sabático, estímulos al desempeño docente, estadías técnicas, investigación y desarrollo tecnológico, pero éstos no son apropiados en la totalidad de los docentes, por el contrario, existe una gama de actitudes frente a estos programas, los interesados, los desinteresados, los participantes, los críticos, entre otros. Estos comportamientos se relacionan por sus historias biográficas y sus “conocimientos a mano” (Schutz, 1974). Además, de que sus conocimientos acerca de estos programas no son las de expertos, sino que se han construido a través de su “cotidianidad” y socialidad (Maffesoli, 1993).

El trabajo colegiado formal lo desarrollan a través de academias disciplinares reguladas por los administradores de las escuelas, quienes se preocupan más por el trabajo administrativo que por el académico. Así, las academias simplemente cumplen con los ordenamientos impuestos; a veces, los maestros prefieren trabajar fragmentaria y aisladamente y también se encuentran los profesores que intentan hacer trabajos colegiados, pero más por su compromiso profesional, que por la gestión escolar.

Los mayoría de los profesores tal y como lo menciona Lozano (2012), no tienen una formación en la docencia y además de que esta situación se agrava en la realidad, porque no exclusivamente se carece con este tipo de formación. Algunos profesores también carecen de los conocimientos disciplinares, ya sea porque no cumplen con el perfil idóneo o porque en algún ajuste o cambio de los planes de estudios desapareció la asignatura que estaban impartiendo y que si cumplían con el perfil. Un ejemplo concreto, es el caso del grupo de asignaturas de las

²³ Schutz (1974), designa estas expresiones junto a otras (predecesores y sucesores), para referirse a los alteregos del propio individuo, es decir, a sus semejantes. Denomina “contemporáneos” a los que viven en la misma época y por lo tanto comparten la realidad temporal y “asociado”, que además de compartir la misma temporalidad, se mantiene una relación cara a cara, es decir existe una relación cercana. Se especifican a estos dos tipos por ser quienes constituyen el cuerpo docente. En una escuela hay profesores de diferentes edades, pero todos al pertenecer al mismo oficio se identifican y diferencian del resto de los otros grupos y por tanto viven la misma realidad, pero no la comparten, eso sucede cuando esa identidad traspasa al rol que desempeñan y se construye una identidad personal, de sujeto a sujeto, cara a cara.

áreas histórico-social y metodología de la investigación, que desaparecieron con la reforma del bachillerato tecnológico de 2004. Así, los docentes que impartían estas materias han tenido que incorporarse a otras materias ajenas a su formación profesional y obviamente no tienen dominio de los conocimientos disciplinares aun cuando en algunos casos se hayan capacitado.

Ante la ausencia de la formación pedagógica, se organizan y promueven cursos de capacitación y actualización en los periodos intersemestrales de enero y julio; sin que sea una actividad obligatoria, tal y como sucede con el actual Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)²⁴; por lo que la participación de los docentes es de manera voluntaria de acuerdo a sus intereses personales, académicos o profesionales y económicos²⁵.

Estas caracterizaciones reflejan que aun dentro de los CETis se encuentran una gama de profesores, que no solo están diferenciados por sus tipos de nombramientos sino matizados por sus historias de vida, sus formaciones profesionales y las trayectorias que han tenido estas escuelas.

1.4 Un acercamiento a los tipos de profesores que laboran en los CETis

Ante la diversidad de profesores que laboran en los CETis se puede advertir que algunos comparten ciertas características comunes que es posible aprehender como esquemas tipificadores (Berger y Luckmann, 2006). Así, los tipos permiten captar de manera congruente sus visiones y prácticas llenas de significados.

Los CETis son espacios de la realidad cotidiana escolar y en ellos concurren habituaciones típicas que han sido aprehendidas por parte de los docentes y que han servido para definir sus comportamientos dentro de este tipo de instituciones.

²⁴El PROFORDEMS (2007) está inscrito en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 y en la RIEMS (2008) y tiene como propósitos la formación y capacitación de los profesores de este nivel educativo; y de esa forma contribuir al alcance del perfil docente basado en el enfoque de las competencias. Este programa está diseñado en dos vertientes como diplomado coordinado por la ANUIES o como especialidad impartida por la UPN (SEMS, s.f.)

²⁵ En los programas de promoción docente y de estímulos al desempeño docente es un requisito haber cursado como mínimo dos cursos de actualización docente y/o profesional,

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X (Berger y Luckmann, 2006: 74).

Las acciones se originaron en un principio como aprehensiones significativas por los procesos subjetivos que los sujetos construyen a partir de su realidad; pero la repetición de determinados actos han propiciado que este posea un carácter objetivo y por eso, en su distanciamiento entre los actores y sus acciones ha sido posible que se realicen aprehensiones no como individuos únicos sino como tipos. Así, las pautas de comportamiento, son compartidas por ciertos profesores, quienes las aprehenden en sus relaciones espontáneas y en ese proceso interaccional se están cimentando las bases de la institucionalización.

Los docentes no son los mismos, y tales distinciones se manifiestan en sus discursos y acciones de su práctica educativa enraizadas con sus historias biográficas, trayectorias laborales y académicas; así como de su formación disciplinaria. En sus encuentros “cara a cara” con otros actores, las conductas se han aprehendido mediante esquemas tipificadores que se han objetivado institucionalmente. Entonces, la experiencia vivida que se ha tenido en los centros escolares y en esos encuentros “cara a cara” con otros profesores; se ha identificado que en estos espacios educativos convergen distintos tipos de maestros como son:

- Los *institucionales*. Es el grupo de profesores que acata las prescripciones y legitima los discursos oficiales. Ejecutan sus funciones de manera obediente y sometida a todo lo que los administradores les impongan; se distinguen porque cumplen con lo que les impone la burocracia administrativa, mantienen buenas relaciones con las autoridades del plantel. Es común en este grupo, encontrar a los docentes que aceptan impartir diferentes asignaturas aun cuando no tengan la formación profesional idónea y a veces ni siquiera la mínima requerida. Son como comodines según las necesidades del plantel.

- Los *académicos*. Este grupo está constituido por los docentes que tienen estudios de educación superior, principalmente egresados de la UNAM, IPN y uno que otro de la UAM en las áreas humanísticas, científicas, administrativas y tecnológicas. Algunos de ellos tienen estudios de posgrado y en su mayoría cuentan con tiempo completo con las más altas categorías. Su función la asocian a partir del dominio que tienen del conocimiento científico y se sienten expertos de las asignaturas. Son grupos cerrados y se mantienen distantes con el resto de sus compañeros y de las autoridades; por el contrario, los directivos y alumnos los reconocen y respetan por sus capacidades intelectuales. La mayoría de ellos son los que participan en los programas de apoyo a la docencia como estímulos al desempeño docente, periodo sabático, beca comisión, investigación, entre otros.
- Los *críticos*. Este grupo tiene simpatía sindical con la CNTE u otros grupos de lucha social. La mayoría de ellos son del género masculino y lo integran maestros con distintos tipos de nombramientos, campos disciplinares divergentes y años de antigüedad. Son opositores a las prescripciones del sistema educativo; cuestionan y confrontan abiertamente a las autoridades del plantel y de cualquier otro nivel. Sus reclamos lo hacen en relación a sus condiciones de trabajo: la promoción de sus plazas y participación en puestos; pero no en los asuntos de la enseñanza.
- Los *reflexivos*. Este grupo apenas va emergiendo, son profesores que se están asumiendo como profesionales de la educación, que reconocen la necesidad de un cambio en sus estilos de enseñanza, que se preocupan porque el papel que desempeñan como formadores, pero que al mismo tiempo cuestionan su realidad. Reconocen las limitantes de su trabajo y sus propias limitaciones, pero tienen en alto el valor de su compromiso y buscan de diferentes formas despertar el interés por el aprendizaje de los alumnos.

La distinción de los profesores de los CETis es una construcción subjetiva que se halla al alcance del investigador y de su relación con los otros, en esos encuentros cara a cara. Distinguir sus rasgos tipificadores no significa que

pertenezcan a un sólo tipo. Tal vez, la diferenciación distante, contrastante y tipificada claramente se encuentra entre el primer grupo denominado “los institucionales” con los otros grupos; sobre todo por los comportamientos y la cercanía que guardan con la autoridad. No sucede lo mismo con los otros grupos nombrados académicos, críticos y reflexivos. Entre ellos, las líneas fronterizas no son puras, por el contrario, son difusas, ambiguas y compartidas; puesto que estos tipos de docentes atraviesan dos y, puede suceder que hasta los tres tipos. A pesar de lo nebuloso que pueden ser estos esquemas tipificadores representan horizontes de acción que los diferencian de sus quehaceres propios y de los otros.

El haber iniciado este capítulo marcando las distinciones y peculiaridades de los docentes de los CETis ha permitido internarse en su mundo social. Adentrarse a la constitución del profesorado de este tipo de planteles ha permitido conocer lo profunda que es su heterogeneidad; como se ha conformado su trayectoria institucional, cómo ha sido su contratación y cuáles han sido sus condiciones laborales, qué niveles de escolaridad han cursado y en qué perfiles profesionales, así como, cuáles han sido su estilos de enseñanza y otras situaciones.

Sin embargo, lo trascendental de este capítulo, ha sido mirar y describir a los docentes como sujetos subjetivos e intersubjetivos; enmarcarlos en sus dimensiones contextuales y temporales. Hablar de ellos, permite que sean identificados en sus rutinas cotidianas aparentemente insignificantes, Sus alcances contrastan con el pensamiento reduccionista porque a través de esta comprensión se dignifica su naturaleza humana, se rescata su carácter cultural y se valora la esencia de la vida social.

Rescatar los elementos residuales (Maffesoli, 1993) permiten comprender las prácticas de los docentes y analizar su realidad de manera relacional con lo que está ocurriendo entre su trabajo y los procesos de cambio. Acercarse a ellos y captarlos como individuos que cargan con su vida personal como siempre lo han hecho; arreglándoselas lo mejor que pueden ante los cambios sociales en que se ven envueltos (Giddens, 1995: 23).

El interés central de este capítulo es destacar al profesor como sujeto, aquel que vive una vida escolar cotidiana (Heller, 2002; Berger y Luckmann, 2006) que se mueve entre lo rutinario, imperceptible, espontáneo y natural de sus prácticas, estableciendo relaciones con y entre sus semejantes, que le permiten hacer construcciones subjetivas e intersubjetivas de la RIEMS, del enfoque de competencias, del perfil del docente y otros temas relacionados. Se reconoce que existe tensión entre lo regulado por el perfil del docente y las experiencias y rutinas de los profesores; pero son los propios profesores y sus perspectivas las que le dan sentido y significado a tales prescripciones y la realización de sus acciones (Berger y Luckmann, 2006; Jackson, 1998; Schutz, 1974).

Los profesores son personas que se encuentran en la reorganización de su trabajo académico detonado tanto por las condiciones estructurales de la reforma, pero sobre todo por lo que ellos como sujetos construyen según sus valoraciones. En la postura de Giddens (1995) las tendencias universalizantes de la modernidad son influencias dinámicas que se adhieren a las prácticas de los individuos, pero su intersección está provista de contrastes por el entrelazamiento entre lo que se difunde sobre ciertos eventos y las relaciones sociales que se dan en los contextos locales. “La conexión entre lo local y lo universal está vinculada a un conjunto de cambios profundos en la naturaleza de la vida cotidiana” (Giddens, 1995: 35).

En consecuencia, la RIEMS como fenómeno educativo se encuentra en un proceso dialéctico entre lo que se erige y su mutabilidad por los encuentros e intercambios que se dan entre los sujetos en sus espacios cercanos. Los profesores son sujetos experienciales y por tanto sus acciones están llenas de contenido. El sentido subjetivo de sus acciones aparte de que está dirigidas a otros; son construcciones detonadas por su forma de pensamiento: recuerdos, emociones, ideología, creencias y saberes.

CAPÍTULO 2 “LOS COMPROMISOS DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR REFERENTE A LOS DOCENTES”

El sistema educativo nacional está constituido por diferentes niveles, y eso hace que las condiciones de trabajo sean distintas por varias razones: los propósitos formativos del tipo de estudiantado atendido, los contenidos curriculares, las regulaciones normativas, el tipo de contrataciones del profesorado, entre otras.

Los docentes realizan sus prácticas en contextos socioculturales específicos. El nivel educativo, región, escuela y aula son referentes que confluyen en la vida cotidiana de estos actores. Los sentidos y significados que asignan a sus prácticas están condicionadas por las situaciones existentes que se manifiestan a su alrededor y que son comprensibles para ellos porque forman parte de su realidad. Tal y como lo conciben Berger y Luckmann (2006), existe una relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina. La dualidad tiempo y espacio forman parte inherente en la existencia y acciones de cualquier hombre.

Además, el contexto histórico-social es una dimensión dinámica, transitoria y temporal en donde los individuos despliegan sus acciones. Desde que inició la actual reforma en 2008, los docentes han asumido distintas posiciones con respecto a esta transformación y han sido sus vivencias, aunado a sus experiencias y a las condiciones estructurales donde realizan sus tareas lo que les han permitido construir sus significados y sentidos sobre el perfil del docente basado en competencias.

Lo que distingue al nivel medio superior tanto en su estructura general como en su particularidad es la heterogeneidad, la diversidad y la multidisciplinariedad. Este nivel y sus sujetos han sido poco explorados²⁶ y apenas en los últimos años

²⁶ Al realizarse la constitución del Estado del Arte en esta temática, se encontró que son escasas las investigaciones sobre este nivel. Poco se conoce de cómo se fue constituyendo: su estructura, sujetos y orientación formativa, y apenas en la última década parece ser tema de interés tanto en el campo de la investigación educativa, así como de los administradores. En el documento normativo de la RIEMS, se menciona que “Cada institución ha realizado sus reformas y

se ha prestado especial atención a estudios que muestren sus rasgos peculiares, sus sujetos, sus procesos formativos, sus prácticas educativas, sus relaciones, etc.

Este capítulo atenderá el escenario en el que realizan sus tareas los docentes de la educación media superior; puesto que para comprenderlos es conveniente dar cuenta de la atmosfera que les rodea, es decir, de sus condiciones estructurales. La constitución, proceso histórico y organización dan cuenta de la configuración de este nivel educativo y a la singularidad que guarda dentro del sistema educativo nacional. Más adelante, se describen los ejes y preceptos en que está fincada la RIEMS y sus alcances como proyecto cultural manifiesto en los discursos educativos, currículum, modelo educativo y figura del docente. Finalmente, se presentan las tendencias que están ordenando las cualidades que deben poseer los docentes para ejecutar sus desempeños con calidad y los diferentes posicionamientos teóricos al respecto de ellos.

2.1 La constitución de la educación media superior

La educación media superior, es uno de los tres niveles que componen el sistema educativo nacional. Su propia denominación le asigna el lugar intermedio entre la educación básica y la educación superior. Este nivel educativo se distingue por la heterogeneidad en todos los aspectos: institucional, contratación y condiciones de trabajo de la planta docente, infraestructura, prestigio, financiamiento, orientación formativa, estructura curricular; etc.

Los diferentes subsistemas y planteles conforman una amalgama institucional, y para entender su situación actual es necesario engazarlos con el proceso histórico que han tenido desde su surgimiento; porque sólo de esta manera se recupera cómo se ha constituido este tipo de enseñanza, reconociendo nuevamente el carácter contextual e histórico que invade siempre a los individuos y a sus instituciones.

adecuaciones a sus programas de manera aislada, de tal forma que es difícil decir qué estudian y qué aprenden los estudiantes de EMS, pues todo depende de la escuela en la que hayan estudiado" (SEMS, 2008: 42). Esto refleja el desconocimiento que existe en torno a este nivel educativo.

2.1.1 Proceso histórico de la educación media superior

La educación media superior como los otros niveles educativos ha sufrido cambios a través del tiempo y por consiguiente las condiciones en que realizan su trabajo los docentes también. De manera muy breve se exponen algunos eventos que conformaron la estructura de este nivel educativo y que permiten relacionarlos con la organización que se mantiene vigente hasta nuestra actualidad.

La configuración de la educación media superior de manera formal tuvo sus orígenes con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, bajo el proyecto ideológico del positivismo. Zorrilla (2008) afirma que no hay una visión muy confiable sobre los orígenes de la educación media superior, pero el referente obligado fue la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 por Gabino Barreda durante la administración de Benito Juárez. Su origen representó el ideal de preparar a una sociedad hacia el porvenir bajo un pensamiento liberal y positivo y por lo tanto la ENP fue organizada para proporcionar una base homogénea a la educación posobligatoria.

De esta manera, los estudios cursados eran como su nombre lo indicaba preparatorios a las carreras profesionales indicadas en la *Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal* (Diario Oficial de la Federación [DOF]: 2 de diciembre de 1867). Posteriormente con el restablecimiento de la Universidad Nacional de México en 1910, la Escuela Nacional Preparatoria quedó integrada con carácter de estudios previos y base de los estudios superiores universitarios (Carpizo, 2001).

La revolución mexicana dio origen a cambios sociales y políticos importantes. Las expectativas que el triunfo de la misma produjo en materia educativa, se plasmaron en el artículo 3° Constitucional de 1917 y con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se organizó el sistema educativo nacional²⁷ en sus diferentes niveles.

²⁷ Desde sus inicios y hasta la fecha, esta tarea ha sido compleja porque han estado involucrados los ideales educativos, los actores, la infraestructura del tipo de instituciones, las

Desde su surgimiento, los estudios preparatorianos fueron concebidos como una enseñanza posobligatoria²⁸; pero la creación de diversas escuelas preparatorias y técnicas generó que su estructura no fuera clara lo que derivó a un proceso de construcción y organización por varias décadas.

Con la preocupación de que la primaria superior y la preparatoria estaban muy desligadas, se empezó a pensar en la enseñanza secundaria. En 1924 se establece la separación de lo que hasta entonces se había llamado en dos ciclos: la secundaria concebida como una etapa intermedia que sería una ampliación de la primaria superior, no obligatoria, duraría tres años y prepararía para la vida; y la preparatoria con dos años de duración y con el fin específico de preparar profesionalmente para el estudio de las carreras universitarias y formar bachilleres (Villa, 2010: 277).

La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 y la institucionalización de las prevocacionales del IPN en 1936 marcaron la configuración de este nivel educativo en dos vertientes²⁹: lo propedéutico y lo técnico y que aún persiste en la actualidad; pero tuvieron que pasar varios años, para su constitución formal.

Durante las siguientes décadas se siguieron creando diversas instituciones de enseñanza posobligatoria, con diferentes orientaciones formativas y por ende con diversas estructuras curriculares. Esta diferenciación se hizo más profunda ante la explosión demográfica presentada a principios de los años setenta. Los jóvenes de aquella época exigieron mayor escolaridad que derivó en un proceso de eclosión de instituciones educativas. El crecimiento de la matrícula escolar en todos los niveles del sistema educativo nacional causó considerables tensiones ante un sistema impreparado para atender y crecer al mismo ritmo de la demanda social. Castrejón (1983), señala que para atender este problema, el sistema centró su atención en el crecimiento pero no en la calidad de la educación.

La educación media superior, como los otros niveles educativos sufrieron de este crecimiento acelerado de la matrícula escolar. Según Castañón “en 1940 había solamente 10,109 estudiantes de preparatoria, para 1950 se alcanzó una cifra de

reglamentaciones, las condiciones contextuales –sociales, políticas, económicas, tecnológicas, ideológicas- de cada época.

²⁸ En esa época, la enseñanza obligatoria sólo correspondía a estudios de nivel primaria.

²⁹ Estas vertientes sólo representan la dicotomía de los propósitos formativos de este nivel educativo

17,644 y en 1960 se ubicó en 31,682. En el decenio de los sesenta y setenta la matrícula aumento en forma impresionante, la cifra era de 313 mil estudiantes; para el ciclo escolar 1998-1999 fue de 2.8 millones de jóvenes” (2000:16).

El aumento de la matrícula escolar en las décadas de los 70 y 80 derivó a la creación de diversas instituciones federales, autónomas, estatales, desconcentradas y particulares. En general, las instituciones que agrupaban este nivel en aquel periodo eran: la Escuela Nacional Preparatoria (EPN) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (C.E.CyT.) del IPN, las preparatorias autónomas estatales, el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los bachilleratos tecnológicos federales como los Centros de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis), los Centros de Bachillerato, Tecnológicos, industriales y de servicios (CBTis), los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA) y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar (CECyTM); así como los bachilleratos generales y tecnológicos estatales, entre otros.

El trabajo educativo de estas instituciones se llevó a cabo de manera segmentaria y sus estructuras curriculares estaban diseñadas según su orientación formativa. Esa desarticulación hizo que instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) iniciara acciones que permitieran dar cohesión a este nivel educativo a través de diversos foros académicos para su configuración formal, siendo el Congreso Nacional del Bachillerato en 1982 la que definiera los objetivos y contenidos del bachillerato, además de que lo ubicaba como parte de la educación media superior:

Generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo; así como su posible incorporación al trabajo productivo (DOF: 28 de mayo de 1982).

Años más tarde, con la *Ley General de Educación* (DOF, 1993: 13 de julio de 1993) en el artículo 37 se establecía que “la educación de tipo medio superior

comprende el nivel bachillerato y niveles equivalentes, incluyendo la educación profesional que no tiene bachillerato” (1993:12).

No obstante de los acuerdos, regulaciones y surgimiento de numerosas instituciones, la educación media superior carecía de claridad en sus propósitos formativos y sus procedimientos educativos; ya que simplemente se le concebía como un nivel subordinado de la educación superior o un nivel relacionado con el mercado laboral. Su tránsito fue un camino discontinuo, guiado más como proyecto político que educativo. Los diferentes gobiernos en turno sólo se interesaron en cubrir la atención de la demanda educativa, permitiendo su expansión entre el caos, desorden y a veces marginada de las políticas educativas (Zorrilla, 2008).

2.1.2 Funcionamiento de la educación media superior

A lo largo del desarrollo histórico que siguió la educación media superior, se generó una multiplicidad de estructuras curriculares organizadas en tres vertientes educativas y que todavía se mantienen vigentes: el bachillerato general o propedéutico, el bachillerato tecnológico o bivalente y el técnico profesional:

- a) El bachillerato general o propedéutico tendiente a una formación básica general en conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje para acceder a la educación superior. Este modelo cubre la mayor demanda educativa con más del 60.5% de la matrícula escolar (SEP, 2012) y comprende las diferentes instituciones como los bachilleratos de las universidades autónomas, bachilleratos estatales, los colegios de bachilleres, etc. (Zorrilla, 2008)
- b) El bachillerato bivalente tiene una estructura curricular orientada a la formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica a nivel técnico y otra de carácter propedéutico para continuar con estudios superiores (Zorrilla, 2008: 208). Este modelo educativo ocupa el segundo lugar en la atención educativa con un 30.7% (SEP, 2012) de la matrícula

escolar y lo imparten los CECyTs del IPN y las centros educativos tecnológicos, agropecuarios y científicos, centralizadas por la SEMS (CETis, CBTis, CBTA y CECyTM).

- c) La educación profesional técnica está intrínsecamente relacionada con las actividades productivas del país, es decir, tiene una orientación para la formación en el trabajo. Actualmente esta vertiente educativa tiene la posibilidad de continuar los estudios en el nivel superior, mediante la acreditación de materias adicionales y cubre sólo el 8.8% de la matrícula escolar (SEP, 2012) de la población estudiantil. Esta enseñanza se imparte principalmente en el CONALEP y algunos CETis y CBTis

Estas vertientes educativas divergentes han atendido en las últimas décadas la demanda estudiantil en este tipo de enseñanza a través de los modelos educativos escolarizado y abierto principalmente. El alumnado de este nivel ha mantenido un crecimiento constante. Durante el ciclo escolar 2009-2010 la matrícula escolar de la educación media superior fue de 4 millones 054 mil estudiantes (INEE, 2012: 59) y al parecer se estima que esta tendencia seguirá por varios años debido a las condiciones demográficas de la población mexicana.

La particularidad de la educación media superior es que se conoce poco acerca de este nivel. Durante varias décadas fue un nivel que creció entre la marginación y la omisión de las políticas educativas y como lo precisa Zorrilla (2008), las consecuencias fueron: un sistema de extrema rigidez, precario en términos formativos por los problemas serios sobre la baja eficiencia terminal haciendo de este sistema un referente altamente selectivo y elitista, al beneficiar sólo a una minoría de quienes la cursan y hasta en qué tipo de institución estudian. Estas circunstancias han propiciado que su eficiencia terminal sea del 63.3% (SEP, 2013) y sea el nivel que genere el mayor rezago educativo según datos oficiales (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2008).

Las condiciones demográficas, cobertura, eficiencia terminal, rezago educativo, bajo rendimiento académico son algunas de las razones por las cuales los últimos gobiernos han centrado su atención sobre este nivel y eso ha generado

que en la actualidad se esté transitando por una serie de transformaciones sin precedente. Desde hace una década, la educación media superior en su conjunto está experimentando procesos de reforma educativa en la que se han modificado sus propósitos formativos, el modelo pedagógico y su obligatoriedad.

2.2 Los procesos de reforma en la educación media superior

En los últimos años se han experimentado transformaciones en diversos ámbitos de nuestra vida como el económico, político, social, cultural, científico y tecnológico. Este conjunto de cambios provocó que los sistemas educativos implementaran una serie de reformas educativas para integrarse a las condiciones que caracteriza nuestra época.

El inicio del nuevo milenio en el campo de la educación se ha caracterizado por la insistencia que han tenido los discursos políticos, los cuales han enfatizado a la evaluación como un mecanismo para valorar la calidad de los servicios educativos; las reformas educativas como procesos de transformación de la cultura académica y el enfoque por competencias como eje articulador para generar los cambios en las formas de pensamiento y acción.

Tales acciones reflejan la necesidad de innovar las prácticas escolares, las cuales son reguladas por el Estado; pero también por las presiones externas que los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Fondo Monetario Internacional (FMI)³⁰ han impulsado para llevar a cabo reformas

³⁰Las orientaciones de los organismos internacionales están vinculados con la calidad de la educación y con la formación basada en competencias. Sus propósitos o recomendaciones hacia la educación son:

a) El propósito del Banco Mundial en materia educativa “[...] es ayudar a los países a integrar la educación en las estrategias económicas nacionales y crear sistemas educativos completos que respondan a las necesidades socioeconómicas nacionales” (2013, s.f.).

b) De acuerdo a la UNESCO (2005), dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad y competencias para la vida:

*El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo más importante de todo sistema educativo, y por tanto, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad que ha recibido.*El segundo se refiere al papel que desempeña la educación en la promoción de

curriculares, porque según ellos, de esta manera se logrará mejorar la calidad de la educación acoplando su carácter social con el nuevo orden mundial³¹.

Desde la década pasada, pero sobre todo en lo que va del presente siglo, nuestro sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular “flexible”, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos. (Moreno, 2010: 290)

En concordancia con los discursos hegemónicos, los tomadores de decisiones se han dedicado a realizar transformaciones a los sistemas educativos a través de las reformas educativas, orientadas no sólo por las innovaciones educativas del momento, sino sobre todo, por las políticas de Estado y por las prácticas de evaluación y las condiciones de financiamiento (Díaz Barriga, 2002; Zorrilla, 2008). En la educación media superior además de ellos, también se enfatizó la necesidad de atender la problemática que la ha caracterizado: el rezago educativo por sus altos índices de deserción escolar; la escasa pertinencia de los programas y la atención de la cobertura ante el aumento demográfico de la población adolescente (Escamilla, Maceda, Maya, Zanotto, Galicia y Vuelvas, 2011).

Durante la administración de Fox, las distintas dependencias que configuran este nivel educativo emprendieron reformas curriculares internas como el bachillerato general, CONALEP, el bachillerato de la UNAM y el bachillerato tecnológico³². Este último se realizó en 2004 y dio inicio a una transformación curricular en una homogeneización de los planes de estudios en los diversos planteles federales y

actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, el desarrollo afectivo y creativo del educando y la pertinencia de lo enseñado a su vida cotidiana.

c) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2001) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta).

³¹ Desde que México ingresó a la OCDE en 1998, tuvo que participar en los diferentes proyectos de este organismo; uno de ellos fue el *Programme for International Student Assessment* (PISA) relativo a prácticas evaluativas para medir las competencias formadas en los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Así desde el año 2000, nuestro sistema educativo se ha encontrado en la óptica de las organizaciones nacionales e internacionales.

³² Mediante el *Acuerdo 345* (DOF: 18 de agosto de 2004) se establecía un nuevo modelo curricular en el bachillerato tecnológico, bajo el argumento de que en este nivel se estaba registrando el mayor crecimiento y con tendencia a sostenerse en los próximos años.

descentralizados como los CETis, CBTis, CBTA, CECyTM y Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE).

En este lapso de tiempo, las instituciones de educación media superior y sus actores se enfrentaron a dos situaciones paralelas: por un lado, el trabajo con un nuevo plan y por el otro, la aplicación de pruebas a los alumnos a nivel nacional (ENLACE) e internacional (PISA)³³. Estas acciones fueron el inicio de los controles evaluativos que consistían en pruebas sobre el aprendizaje de los alumnos; pero en el trasfondo se estaba midiendo el desempeño de los docentes; los servicios educativos y gestión escolar. En este sentido, el Estado ha cumplido con las recomendaciones que han establecido los organismos internacionales sobre la evaluación y sus indicadores, ya que desde su óptica, éstos son concebidos como elementos que garantizan la mejora de la calidad de la educación.

Los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales de los alumnos, además del hecho de ser el nivel con el mayor rezago educativo (Programa Sectorial Educativo [PSE], 2007) fueron los referentes para promover otra vez un proceso de cambio educativo, pero diferente a los diseñados en el pasado. La actual reforma se distinguió por el control estatal ejercido a todas las instituciones que ofrecían los servicios educativos del nivel medio superior, la cual se consolidó mediante el *Acuerdo 442* (DOF: 26 de septiembre de 2008). De esta manera, se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como órgano regulador y normativo de la Reforma Integral de Educación Media Superior³⁴ mejor conocida como la RIEMS (SEMS, 2008a).

³³ Los representantes de los diferentes organismos justificaban el uso de estas prácticas, como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permitiera a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, 2006).

³⁴ Esta reforma pretende integrar todas las instituciones de educación media superior: federales, desconcentradas, descentralizadas, estatales, privadas y autónomas. Asimismo incluye las dos vertientes del bachillerato, el tecnológico y el propedéutico y tiene como propósito mejorar la calidad de la educación a través del enfoque basado en competencias (SEMS, 2008).

Esta reforma ha sido dirigida por el Estado y por tanto ha tenido un alcance nacional, y aun cuando no consiguió la integración de todas las instituciones³⁵, su operación siguió su marcha y en su tránsito se han realizado ajustes normativos, a tal grado que alcanzó su consolidación dentro del sistema educativo nacional con la obligatoriedad de la educación media superior plasmada en el *Artículo 3º Constitucional*: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (DOF: 9 de febrero, 2012).

Sin duda, la educación media superior en su conjunto está experimentando una serie de cambios “desde arriba” en lo estructural, con base en categorías como filosofía educativa, política escolar, currículo, enfoques de enseñanza y aprendizaje, organización, gestión, financiamiento y su vinculación con el desarrollo económico y social en concordancia con los ámbitos económico, político, cultural de las sociedades siendo el Estado el que dirija las pautas de regulación y control educativo.

2.2.1 Los principios y preceptos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)

La RIEMS es la cristalización de un nuevo modelo educativo³⁶, del cual se desprende el enfoque educativo, el perfil del egresado, el perfil del docente, el funcionamiento de la gestión escolar, entre otras condiciones.

De inicio, el discurso de este proyecto educativo se basa en el reconocimiento de tres principios fundamentales: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la pertinencia y relevancia de los

³⁵ Las ENP y los CCH de la UNAM, así como las preparatorias de la Cd. de México no se incorporaron a este proyecto.

³⁶ Hablar de modelo educativo implica concebirlo como una construcción teórica que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Este modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y dado, su carácter relativamente genérico; puede ser aplicado o resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en un contexto, anclada a una serie de supuestos conceptuales, sistemáticos y variables que constituyen las propuestas metodológicas del diseño curricular (Díaz-Barriga y Lugo, 2003)

planes de estudios y el libre tránsito entre subsistemas y escuelas. Es decir, esta reforma en su discurso proclama el respeto a la diversidad institucional y curricular. También aboga por la flexibilidad curricular para que los alumnos puedan iniciar sus estudios en una institución y terminarlos en otra, sin que esto implique su repetición o retroceso; aunque en la práctica estos principios están sometidos a controles administrativos cerrados que no permiten la portabilidad libre de los estudios.

En su documento oficial de trabajo (SEMS, 2008a) las acciones que se están implementando para transformar la educación de este nivel se direccionan en 4 ejes:

1. Establecimiento del Marco Curricular Común (MCC); que determina como enfoque para la formación de los jóvenes a las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; siendo el conjunto de las 11 competencias genéricas las que consensuan la heterogeneidad de la educación media superior y guía el propósito formativo, debido a que sus desempeños son los que configuran el perfil básico del egresado. Aun cuando se mantiene la diversidad de las orientaciones formativas y los planes de estudio, las instituciones tendrán en común este perfil como el núcleo que compartirán los diferentes subsistemas y que dará identidad a este nivel educativo.
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta. La RIEMS establece que las modalidades en que se puede brindar este servicio educativo son: la educación escolarizada a través de las opciones presencial e intensiva; la educación no escolarizada mediante las opciones: virtual y certificación por evaluaciones parciales; la educación mixta por medio de la educación auto planeada y mixta. También reconoce la certificación por examen como una opción que se caracteriza por brindar la posibilidad de acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.
3. Los mecanismos de gestión de la reforma. Este eje, atiende el funcionamiento de los planteles; es decir la gestión escolar para fortalecer

el desempeño académico de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación a través de los siguientes dispositivos: generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; desarrollo de la planta docente; mejorar las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; evaluar el sistema de forma integral e implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

4. Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Es la concreción y cumplimiento de los anteriores ejes y que se reflejara en una certificación nacional, complementaria a la que otorgan las instituciones. Esta etapa representa el cumplimiento tangible de los tres ejes anteriores a través de prácticas evaluativas establecidas por el SNB y únicamente lo obtendrán aquellas instituciones que reúnan los estándares y procesos necesarios para el adecuado funcionamiento *ad hoc* a los preceptos de la RIEMS.

De esta manera, los ejes promovidos por la RIEMS han sido los elementos que han guiado a los diferentes subsistemas a emprender una serie de cambios estructurales en las condiciones formales como la modificación de los planes y programas de estudios, los textos, los servicios educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo de los docentes y la gestión escolar. Para los administradores y expertos, la diversidad institucional que distingue a este nivel educativo queda superada gracias al MCC, en el que se integran una serie de competencias comunes conciliadas por los desempeños terminales que configuran el “perfil básico del egresado”:

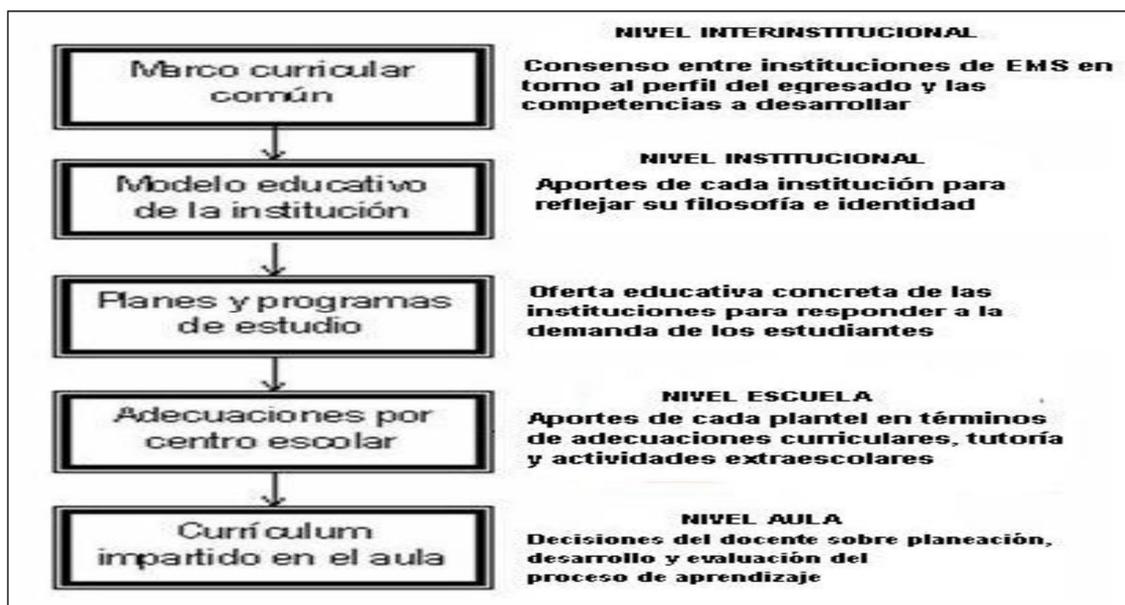
Este perfil es un conjunto de competencias genéricas, las cuales representan un objetivo compartido de sujeto a formar en la EMS que busca responder a los desafíos del mundo moderno; en él se formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el egresado. (SEMS, 2008a:5)

De esta manera, la actual reforma se ha centrado en el conjunto de competencias que deberán adquirir y desarrollar los jóvenes de bachillerato acordes a las exigencias impuestas por los organismos internacionales; concretamente la

OCDE (2005) que las ha promovido como el baluarte de la educación; debido a que éstas involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores que necesitan las empresas y que se convierte en la nueva dimensión del trabajo, bajo los estándares internacionales.

La RIEMS es un proceso de transformación educativa dirigida por el Estado y en su organización ha establecido los diferentes niveles de concreción en que operará el currículum escolar:

Niveles de concreción curricular (Esquema No. 1)



Fuente: Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (DOF: 26 de septiembre de 2008)

Estos niveles de concreción curricular reflejan el verticalismo de “arriba hacia abajo” y de “afuera hacia adentro” (Díaz-Barriga, 2012) en que se está operando esta reforma, anticipando su eficacia en la lógica de que cada nivel cumplirá con lo prescrito, sin tomar en cuenta los procesos o condiciones que permiten o impiden la concreción de tales prescripciones. Una vez más, se impuso el control del sistema educativo sobre sus actores: directivos, docentes y alumnos.

El Estado ha concedido a los diferentes subsistemas cierta “autonomía” para que cada uno al interior de sus planteles organicen sus estructuras curriculares, modalidades de operación y mecanismos de gestión; colocando una vez más a

las instituciones y a sus actores en desigualdad de oportunidades para conseguir las tan ansiadas competencias; puesto que las condiciones contextuales en donde se forman los alumnos no son las mismas. No es lo mismo ser egresado del CECyT, que del Colegio de Bachilleres, que del CETis, que del CONALEP, que de la preparatoria estatal.

A escasos años de su creación, el Estado a través del SNB ha centrado su atención en normativizar los procesos y evaluar el cumplimiento de los indicadores que se requieren para pertenecer a este sistema, en el entendido de que las instituciones registradas, son aquellas que han obedecido puntualmente los preceptos regulados. Esta situación ha implicado que los planteles y sus actores estén sometidos ahora a constantes prácticas evaluativas, no sólo del aprendizaje de los alumnos (pruebas ENLACE y PISA); sino que también se están llevando a cabo evaluaciones del desempeño de los docentes; de los servicios educativos y gestión escolar.

El SNB ha obligado a las diferentes instituciones a adaptarse a estas nuevas circunstancias de medición asegurando su control sobre el proceso educativo y sus actores. De esa manera busca garantizar que los sujetos formados cumplan con los requerimientos establecidos por los mercados, los cuales convergen en un mundo globalizado y neoliberal.

2.2.2 El modelo educativo por competencias. Eje articulador de la RIEMS

La serie de reformas que ha promovido el Estado ha sido el instrumento para adaptar la educación a la ola de cambios que está experimentando nuestra sociedad por los avances científicos y tecnológicos; pero también acorde a los procesos de globalización, la hegemonía del libre mercado, la inestabilidad, la incertidumbre, etc.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es la “fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio (Mayor, 1999: 7)

La educación está inmersa en este complejo social y es concebida como uno de los factores para el desarrollo de las sociedades porque al formar parte de la realidad económica, social y cultural ha sido afectada por los procesos de la globalización, obligándola a replantear nuevas metas y revisar sus contenidos a favor de un mayor acoplamiento del sistema escolar a las necesidades de la productividad económica que exigen los mercados internacionales. La globalización, con sus contradicciones y ambivalencias, plantea nuevos retos para la educación.

Los procesos de globalización de las economías y de las transformaciones de las reglas de competitividad han obligado a las organizaciones productivas y de servicios a llevar a cabo una revisión y modificación de los procesos de producción y de comercialización [...] La hegemonía de la perspectiva empresarial está permeando la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media y superior, como única vía para el logro de la excelencia (Barrón 2002: 18,24)

Estas situaciones han configurado la necesidad de relacionar de manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo a través de la implementación de las competencias como un modelo educativo³⁷ innovador, que garantiza la formación de desempeños efectivos que requiere el campo laboral y de la que no es ajena la educación media superior.

Este modelo o concepción educativa –como quiera que se le entienda- ha ganado amplia popularidad, por lo que es frecuente encontrar simpatizantes que se le adhieran incondicionalmente y que lo conceptúan como una de las iniciativas pedagógicas más importantes del fin de siglo. Nuestro país no ha sido la excepción y acusa sensiblemente su influencia, en particular en los niveles de la educación técnica, de la educación media superior y de la formación universitaria, así como en su entorno primigenio: el de la capacitación laboral (Díaz-Barriga y Rigo, 2002: 76)

La actual reforma educativa bajo el modelo educativo por competencias ha implicado cambios en los proyectos curriculares de enseñanza, materiales

³⁷Un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y, por definición, está multideterminado, por lo cual implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto (Díaz-Barriga y Lugo, 2003, 64).

educativos, modificaciones de los roles de los actores de educación, orientaciones pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje, etc. El currículum³⁸ ha sido el medio en donde se han materializado los principios, preceptos, valores, fines e ideales del proceso formativo de los jóvenes. En consecuencia, se han reestructurado los planes y programas de estudios, se han emprendido acciones para la formación de los docentes, se han generado mecanismos de gestión escolar y se están estableciendo procesos de evaluación para asegurar la operatividad del sistema educativo³⁹ alterando la cotidianidad de los actores y escuelas.

Al ser la noción de competencia el eje central en que descansa la actual reforma y puesto que es un tema amplio y complejo en todos sus ángulos (Díaz Barriga, 2006), es necesario hacer algunas acotaciones en torno a sus referentes conceptuales:

- a) La introducción de las competencias en el campo educativo es reciente, y aun cuando no se han dimensionado sus alcances y limitaciones, se está viviendo una gran efervescencia en nuestro país. Resultado de ello, es su adopción en todos los niveles que componen el sistema educativo.
- b) Es un tema controversial; por un lado, sus partidarios que exaltan sus cualidades como la superación de la simple asimilación de conocimientos técnicos, científicos o enciclopédicos y enfatizan que son más complejas e integradoras porque convergen diversos elementos: información, conocimiento, habilidades o capacidades y actitudes o valores que el sujeto moviliza en situaciones problemáticas de la vida cotidiana. (Perrenoud,

³⁸ Según Coll “El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa” (1991: 21).

³⁹ Los sistemas educativos afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social (Pérez Gómez, 2007: 7)

2004; Zabalza, 2003; Tobón, 2006). Por el otro; sus críticos, quienes cuestionan que este enfoque no tiene claridad en su diseño ni identidad en su aplicación porque sus planteamientos carecen de autenticidad en la relación teórica-práctica en el desarrollo curricular. (Gimeno, 2008; Díaz Barriga, 2006; Torres, 1998).

- c) Hacen referencia a saberes que necesariamente tienen que ser mostrados como desempeños; a través de habilidades o destrezas y por eso, ahora se reclama su existencia en los procesos de formación.
- d) Se han concebido como elemento clave para lograr la tan ansiada calidad de la educación. El tema de las competencias ha cobrado una gran vigencia en todos los niveles educativos porque según los “expertos” mediante de éstas es posible que los educandos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera integral en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Así, la tarea educativa en su especificidad es el desarrollo de competencias, lo que ha generado un gran impulso en formulaciones conceptuales por parte de los diferentes organismos, instituciones y expertos de esta temática. Algunas definiciones que se han construido alrededor de este término son:

- Perrenoud señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. [...] Además de que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos [...] y que el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (2004: 15).
- La OCDE define que una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas,

utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (DeSeCo, 2005).

- Según la UNESCO: Competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2007: 12).
- Tardiff propone que la competencia es un sistema de conocimientos declarativos (el qué) así como condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz (1996: 31).
- En nuestro país la ANUIES define a las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (Allende y Morones, 2006: 4).

La variedad de personajes: teóricos, organizaciones económicas, organismos internacionales y asociaciones; da cuenta del interés hacia este tema y que se refleja en las producciones intelectuales. Sin duda, el modelo por competencias ha tenido gran aceptación y fuerza en el campo educativo. Encuentros como la Declaración de Bolonia (1999), el proyecto Tuning (2001) impulsados por la Unión Europea, el proyecto DeSeCo (2005) de la OCDE, el proyecto Tuning en América Latina (2004) y otros eventos han exhibido la importancia y trascendencia que ha tenido el tema de las competencias en los asuntos educativos patrocinados por

los mercados, los cuales han impuesto nuevas relaciones de poder y condiciones de trabajo.

Se espera que mediante de ellas sea posible que los educandos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera integral en diferentes contextos de la vida cotidiana y así lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Por esa razón, se han emprendido una serie de reformas en diversas regiones como el caso de nuestro país y concretamente la educación media superior. Los discursos oficiales han recurrido a este modelo para estar a tono con las disposiciones de los organismos internacionales y de esa forma vincular a la escuela con la vida habitual, acercar lo que el alumno aprende en las aulas con sus ocupaciones y actividades fuera de ella.

Se parte de la convicción de que la escuela ha de enseñar procesos más que productos, capacidades de acción y de actuación más que saberes conceptuales. [...] tales capacidades han de realizarse en la forma de competencias que respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad, particularmente por la maquinaria productiva que posibilita su supervivencia (Díaz-Barriga y Rigo, 2002: 80).

Estas son las tendencias de las políticas educativas actuales en el nivel medio superior, ya que aluden a que “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (PSE, 2007: 10). La retórica empleada en estos argumentos son propositivos y de gran inspiración; pero no dejan de ser idealizaciones estructurales, planteadas y promovidas en lo genérico, en lo amplio y difuso por su amplitud y extensión, las cuales se van diluyendo y perdiendo significado ante la realidad que viven los actores de los CETis en su cotidianidad.

2.2.3 La orientación teórico-metodológica del campo pedagógico en el modelo por competencias

Tradicionalmente, la educación formal ha sido escudriñada como un fenómeno social de grandes repercusiones económicas, culturales, políticas, etc., ubicando

al proceso educativo como el objeto de estudio central. Para Meirieu (1998) la educación ha sido atendida como una empresa que se dedica a la fabricación del sujeto dotándolo de ciertos conocimientos y saberes que han impuesto los educadores. Según el autor, esta perspectiva conserva una visión poiética, la cual es reducida y determinista, ya que la fabricación se detiene en cuanto se alcanza su objetivo.

La instauración de la RIEMS promovida por el Estado tiene tintes mercantilistas, empresariales y fabriles (Meirieu, 1998). La defensa por el modelo en competencias se basa en desarrollar la inteligencia formal capaz de resolver problemas. La preocupación educativa se centra en lo que debe transmitirse disfrazado de competencias; es decir, en lo que se considera necesario y en este caso la dependencia se guarda en relación con el saber hacer.

El pensamiento hegemónico defiende el modelo educativo de las competencias y sus directrices estructurales sólo determinan los controles que se han de seguir en este modelo fabril. Además, las competencias como modelo en la enseñanza ha generado una tensión problemática, puesto que su fundamentación pedagógica es ambigua y a veces inexistente porque de acuerdo a Ayuste y Trilla (2005), en esta época no ha habido construcciones teóricas sólidas, debido a que hasta el momento las producciones discursivas no han cumplido con las condiciones necesarias para concebirlas como teorías; ya que sus contenidos aun cuando se generan en la dimensión crítica, resultan triviales o ya se hallan enraizadas en las pedagogías modernas sin alcanzar una relevancia teleológica y normativa.

Retomando al ordenamiento que proponen Ayuste y Trilla (2005), las actuales innovaciones educativas se encuentran ubicadas en el sistema de coordenadas denominadas “pedagogías macro educativas reformistas”.

Las llamamos “macro educativas” porque pretenden ocuparse globalmente de la realidad educativa (tanto en su ámbito formal como en los no formal e informal) y por interesarse más por la política y planificación educativa que por los aspectos internos y didácticos de las instituciones de enseñanza. Y también las llamamos “reformistas”, ya que abogan por el cambio en los sistemas educativos sin poner

beligerantemente en cuestión los marcos sociopolíticos y económicos que los sustentan; digamos que apuestan por la modernidad pero sin poner en tela de juicio determinados aspectos estructurales que son los que precisamente impiden de hecho el logro de ciertos valores de la modernidad [...] Las aportaciones de estas pedagogías macro educativas destacan más en el diagnóstico que hacen de la educación que por las realizaciones prácticas que han generado (Aysute y Trilla, 2005: 229-230)

Desde este ordenamiento se ubica al enfoque por competencias como una pedagogía macro educativa reformista, que sólo reconoce como producciones lo que se ha centrado en discursos políticos legitimadores y en marcos normativos de los programas educativos aparentemente basados en modelos constructivistas-transformadores.

Los constructos teórico-metodológicos sobre la propuesta pedagógica que descansa en el enfoque por competencias, son desde dos tendencias antagónicas: su carácter mecanicista y su carácter reflexivo. La primera relacionada más a las producciones discursivas de las ciencias de la educación y la segunda relacionada con el quehacer pedagógico. Dewey (1995) y Schön (1994) atienden precisamente esta bifurcación; ambos centrados en la experiencia reflexiva y rechazando lo mecánico, repetitivo o racional-técnico y que parece la tendencia dominante y orientación de la educación basada en competencias. Por eso, lo que realmente tiene valor es la coherencia que existe entre las opiniones y expresiones que otorgan los profesores a su formación y práctica por competencias con los fundamentos teórico-pedagógicos construidos.

De igual manera, Meirieu (1998) en su propuesta “revolución copernicana pedagógica” rescatar esta mirada humana, puesto que concebir a la educación como un proceso interactivo entre el sujeto y el mundo. Esta relación resalta que las personas que habitan el mundo lo hacen de modo particular y de ahí que cada uno se construye a sí mismo como sujeto en el mundo Su propuesta es opuesta a lo preestablecido, cerrado y rígido del sistema educativo. Por el contrario, resalta la situación protagónica del “yo”, sin que ello implique dejarlo abandonado. En este sentido las “exigencias copernicanas”, reconocen que los sujetos están inscritos en su propia historia y no se modelan por lo que les impongan los otros.

2.3 El perfil del docente

En nuestro contexto histórico caracterizado por el cambio, la incertidumbre y la complejidad se están acuñando “nuevos” conceptos al campo educativo: competencia, desempeño, pertinencia, relevancia, eficiencia, son algunos ejemplos de esta situación. La expresión “perfil” es otro término que también ha cobrado gran vigencia en tiempos recientes, y aunque ya se usaba en el pasado, antes sólo se centraba en el egresado, pero ahora, también hace referencia al profesorado.

Según la Real Academia Española (2001), la palabra “perfil” tiene diversos significados, pero el más cercano a nuestro objeto de estudio lo define como el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. En este sentido, el perfil representa un conjunto de particularidades que permiten distinguir ciertas cualidades de un individuo, objeto o situación de otros individuos, objetos o situaciones.

En el terreno educativo “perfil profesional o perfil de egreso” es una expresión que proviene del campo del currículum⁴⁰, que aspira a un ideal con el tipo de profesional que se desea formar y para eso se hacen articulaciones entre las necesidades del mercado ocupacional y la orientación del proceso formativo reflejado en el plan de estudios. A través de este perfil se visualiza la imagen de un profesional de cualquier carrera, de quien se espera que posea un conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para insertarse con eficiencia y eficacia en el sector laboral (Fernández, 2004).

Dentro del campo educativo hay docentes formados en la enseñanza y por lo tanto su ocupación está relacionada con su perfil de egreso, pero otros no

⁴⁰ La expresión de perfil profesional forma parte sustantiva del diseño curricular en la que se definen los rasgos, conocimientos, habilidades y destrezas que deberán adquirirse y desarrollarse durante la carrera y conformaran su competencia profesional específica. De esta manera, los fines educacionales son los que originan un perfil y este adquiere un sentido orientador que vincula estrictamente lo académico y lo laboral (Fernández, 2004). Así, el perfil profesional es el punto de partida y guía de todo el proceso curricular de un plan de estudios. Zabalza (2003) concibe que el tipo de perfil profesional condiciona explícitamente la orientación formativa del plan de estudios. Su rasgo fundamental es que este perfil profesional está inscrito en un plan de estudios y va a ser el trayecto del proceso formativo el que conduzca a obtener las cualidades deseadas.

tuvieron una formación inicial en el ámbito pedagógico. Este es el caso de los profesores de la educación media superior. Ellos son egresados de alguna institución universitaria o técnica, y por tanto sus cualidades formativas se relacionan sólo con la carrera cursada y no con la enseñanza del nivel medio superior. Por muchos años era suficiente que los profesores tuvieran conocimientos disciplinares y atendían la docencia de manera intuitiva, implementando acciones según sus experiencias como alumnos (Zabalza, 2003).

Tradicionalmente, la formación de los profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias por ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores (Zorrilla, 2008: 205).

La constitución del cuerpo docente de la educación media superior se ha configurado por la multidisciplinariedad de perfiles académico-profesionales, los cuales únicamente han correspondido a los campos disciplinares de las diferentes asignaturas básicas, propedéuticas y tecnológicas; y sin la exigencia de haber tenido una formación previa en el campo pedagógico. Y aun cuando los profesores se han capacitado en lo didáctico, ésta ha sido en la habilitación instrumental de los procesos de aprendizaje, objetivos de la enseñanza, utilización de los contenidos, estrategias, técnicas y recursos didácticos (Chehaybar, 2006).

Las orientaciones actuales han incidido sobre los docentes, a quienes se les adjudicado la responsabilidad de lograr la tan ansiada calidad de la educación. De ahí que se haya acentuado su relevancia y señalado la insuficiencia de los conocimientos disciplinares y pedagógicos para alcanzar la mejora deseada. Por esa razón se erigió emplear la expresión del perfil del docente como el referente idóneo para distinguir las cualidades que debiera poseer el profesional de la enseñanza, entendiendo por esto, las tareas específicas de la docencia de un determinado nivel educativo y los conocimientos propios de su profesión.

El perfil del docente es una expresión que agrupa una serie de cualidades que debiera poseer quien se dedique a la enseñanza, atiende al “deber ser”, a ese sujeto ideal que se encuentra en un plano de la imagen o representación de lo

que se espera sea un “buen” docente. Bar (1999), señala que en todas las épocas, se han creado imágenes y valores alrededor de la labor pedagógica del maestro. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

El perfil del docente anuncia las cualidades derivadas de la filosofía educativa y estructura académica de la institución, que deben considerarse como metas u objetivos por conseguir por el personal académico. Estas cualidades son: interdisciplinariedad, honestidad académica y profesional, formación personal y social humanística y participación en la vida institucional (Carrera, 1980: 8).

El perfil del docente se ha instituido como un mecanismo para el desarrollo de las competencias profesionales⁴¹ dentro de la enseñanza. García, Loredo, Luna y Rueda, (2008) han precisado que la definición de este conjunto de desempeños permitirá la identificación y evaluación de sus capacidades y con eso un mayor control sobre las acciones de los profesores según los estándares vigentes. De esta forma, las competencias profesionales constituyen en su conjunto las cualidades genéricas comunes que debe cumplir cualquier docente y para saber su dominio serán vigiladas y evaluadas periódicamente.

Las competencias genéricas o profesionales son aquéllas necesarias para enfrentar una(s) problemática(s), atendibles por la profesión, construidas a partir del análisis de las necesidades sociales prioritarias y del marco de referencia teórico disciplinar. Estas competencias integran grandes funciones, permiten la multirreferencialidad y se enuncian de forma sintética; por ejemplo: diagnosticar, planear procesos y acciones, proyectos, planes y programas, intervenir en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teórico-metodológicos, a fin de atender esas necesidades y racionalizar los recursos institucionales (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

Las competencias profesionales implican que los docentes deben atender su formación y práctica de manera reflexiva y valorativa. Al ser ellos los responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje se les exige que sus desempeños no se reduzcan a la simple ejecución de lo dictado en los programas de estudios,

⁴¹ García, Loredo, Luna y Rueda (2008), conciben que las competencias están orientadas en dos planos: las competencias laborales que permiten a los egresados ejercitar su profesión haciendo uso de las técnicas y métodos aprendidos; y las competencias profesionales que permiten transformar dichos métodos y técnicas a partir del conocimiento teórico-metodológico adquirido en el transcurso de su formación profesional

sino que asuman diversos roles como investigadores, planeadores, diseñadores, facilitadores o guías y que la realización de tales tareas sean a partir de los acercamientos teórico-metodológicos y no de acciones espontáneas o improvisadas.

Al puntualizar las competencias a través de declaraciones precisas se espera que los docentes las capten y las constaten en sus desempeños. Existe un evidente interés por verificar su cumplimiento y para ello se han emprendido prácticas evaluativas cada vez más sistemáticas y constantes derivando a procesos excluyentes según los resultados obtenidos.

La evaluación se reduce a mero ejercicio de control. Se busca el control de resultados entendidos como productos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección de exclusión de unos grupos frente a otros (Moreno, 2010: 296).

Sin lugar a dudas, el tema del perfil del docente es una noción concebida desde el ámbito estructural y es un asunto que ha cobrado vigencia y demasiada importancia en los planos internacional y nacional. Los discursos educativos no sólo colocan en el centro la figura del docente, y enfatizan el conjunto de competencias básicas y necesarias para su ejercicio profesional; sino también pretenden que sus aspiraciones se den de manera inmediata.

Los administradores y sus expertos conciben que los cambios se desarrollarán simplemente porque están prescritos y no atienden ni entienden que los docentes son sujetos contextuales, que sus procesos de deconstrucción-construcción-reconstrucción del conocimiento son producto de una actividad humana subjetiva e intersubjetiva llena de significaciones (Berger y Luckmann, 2006) y por lo mismo con diversos contenidos interpretativos.

2.3.1 Las competencias del perfil del docente en la RIEMS

Desde que la RIEMS se institucionalizó, se ha consignado a los docentes la responsabilidad de generar el cambio educativo, al ser ellos quienes formen a los alumnos bajo el modelo de competencias y lograr el perfil básico del egresado (SEMS, 2008); pero, para conseguirlo, primero ellos deben poseer ciertas cualidades que se han precisado en un listado de competencias y que en su conjunto configuran el “perfil del docente”.

El Perfil del Docente es específico de la actividad docente en la EMS. De este modo, es imprescindible que los maestros cuenten con las competencias que conforman el Perfil del Egresado más las competencias correspondientes a las actividades propias de su profesión (SEMS, 2008b: 4).

Según las instancias oficiales, el que los profesores cumplan con las competencias necesarias permitirá que sus desempeños sean pertinentes y efectivos y de esa forma favorecerán y fortalecerán los ambientes de aprendizaje de los educandos para lograr las metas impuestas por el Estado y los organismos internacionales. Sin embargo, hasta el momento esto sigue siendo parte de la retórica oficial, porque no hay datos que corroboren el logro de tales propósitos.

En la lógica de los promotores de las competencias, el perfil del docente representa el camino para alcanzar la profesionalización (OCDE, 2009) y pretende que los maestros tengan dominio en los conocimientos disciplinares propios de cada asignatura y también los pedagógicos y didácticos, pero además que tengan la capacidad de trabajar con eficacia, contribuir con la institución educativa y continuar con su desarrollo formativo y profesional.

Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación (Rueda, 2009:3).

En concordancia con estas concepciones, el SNB ha configurado el perfil del docente del bachillerato basado en competencias en el *Acuerdo 447* y en el que

se consignan un conjunto de ocho competencias con sus respectivos atributos (DOF: 29 de octubre de 2008) descritos a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Este conglomerado de competencias y atributos conjuga la formación, la actualización y la capacitación de los saberes pedagógicos; la dominación de los conocimientos disciplinares y su conexión en el ámbito académico; la intervención en el aula en sus diferentes procesos: la planeación, la operación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la participación e involucramiento en los asuntos educativos de la institución y sociedad.

De esta manera, los profesores representan la pieza clave para cumplir los preceptos de la RIEMS y para conseguirlo, los administradores han diseñado el programa de formación docente (PROFORDEMS) en el entendido de que eso será suficiente para que los profesores desarrollen todas esas habilidades, como si todos estuvieran en el mismo canal de las autoridades y tuvieran la disposición de cumplir con los mandatos. Sin duda los han ignorado y esa exclusión hace que desconozcan quienes son este tipo de sujetos, por qué algunos aceptan, pero otros, se resisten, la rechazan o son indiferentes a la actual reforma. A los administradores sólo les interesa lograr los resultados sin preocuparse de los procesos.

El que los profesores alcancen el perfil deseado significará que estarán en capacidad de cubrir los contenidos transversales del currículo y formar a los estudiantes en el Perfil del Egresado. De este modo se alcanzarán los objetivos fundamentales de la Reforma. (SEMS, 2008b: 2)

El perfil del docente es un tema central de las actuales agendas políticas (Tenti, 2007). Desafortunadamente, este protagonismo discursivo contrasta con la marginalidad de la que son objeto puesto que los desconocen como sujetos experienciales, culturales, contextuales, históricos, con trayectorias de vida y formativa diferente. Una vez más se ha impuesto la hegemonía del pensamiento pragmatista, utilitarista y empresarial. Aun cuando en las últimas fechas se les ha señalado como “un factor clave en los procesos de aseguramiento de la calidad” (Serrato y Rueda, 2010:110), ésta valoración radica en que ellos son los responsables de generar los cambios propuestos, siendo simplemente concebidos como los ejecutores de lo que los diseñadores han prescrito.

La figura ideal del rol que deben desempeñar los docentes a través de un listado de competencias es contradictoria, tal como lo precisa Torres (1998), por un lado se convergen postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, y por otro, los postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial. Entonces, los docentes se encuentran ante una encrucijada porque los fundamentos teóricos en que descansa el modelo por competencias es ambiguo y confuso, ya que se vale de diversas teorías

pedagógicas y por eso, algunos estudiosos conciben este modelo como una postura instrumentalista y otros piensan que gracias a él se logrará que los profesores sean prácticos-reflexivos (Schön, 1994).

Como bien lo ejemplifica Torres (1998), ser docente en esta época, atiende a un conjunto de conceptos simultáneamente: el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998).

De manera creativa e inusitada Torres (1998) aglutina las concepciones de diversos teóricos y autores, reflejando que no hay una definición apropiada para la labor docente y distingue la multiplicidad de tareas que deben desempeñar los profesores tales como: poseer conocimientos disciplinares y pedagógicos, ser mediador en el proceso de aprendizaje, ser capaz de interpretar y aplicar las prescripciones curriculares, ejercer su criterio personal y profesional acorde a sus situaciones contextuales, entre muchas más funciones.

2.3.2 La intervención de la OCDE en la configuración del perfil del docente

Ninguna persona en su juicio se puede oponer a que los docentes tengan más y mejores habilidades para su desempeño en el aula. Las intenciones educativas siempre están encaminadas a idealizaciones propositivas de mejora, de progreso, de equidad; sin embargo, en el trasfondo de lo que se anuncia retóricamente y repetitivamente hay intereses excluyentes más allá de las buenas pretensiones.

El carácter eficientista y utilitarista (Didriksson, 2010) que está caracterizando a la educación media y superior en los últimos años se relaciona con atender las demandas del sector productivo. Desde esta visión, el proceso educativo está subordinado a los requerimientos del ámbito económico.

La formación de los profesionales se sujeta a las demandas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por los organismos

internacionales –tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o Banco Mundial-, así como de los avances científicos y tecnológicos que tienden a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano (Barrón, 2002: 24)

Bajo este pensamiento pragmatista, la formación de los jóvenes en el nivel medio y superior está condicionada a las exigencias del sector empresarial y para muestra un botón: el conjunto de competencias como el innovador modelo de formación que ha generado una ola de reformas en los distintos niveles educativos es promovido principalmente por los organismos económicos (Moreno, 2010).

La OCDE ha sido uno de los organismos con mayor injerencia en la definición de las políticas educativas recientemente (Didriksson, 2010). En distintas fuentes se hace alusión de la incursión que ha tenido la OCDE en los asuntos educativos ya sea en el financiamiento, las recomendaciones del rumbo de la educación a partir de los resultados de la prueba PISA y ahora también de cómo debe configurarse el cuerpo docente.

El perfil del docente y su listado de competencias regulado por el Estado está íntimamente relacionado con las “recomendaciones” que promueve la OCDE a sus países miembros y que está expresado en el el documento *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*; que en su apartado “Desarrollo de perfiles profesionales aptos para homogeneizar la formación de los docentes, los estándares de desempeño y las necesidades de la escuela” (OCDE, 2009: 151) contiene la siguiente información:

- Como precondition fundamental para la preparaci3n de un perfil de las competencias de los docentes es necesario una clara declaraci3n de objetivos del aprendizaje estudiantil.
- La declaraci3n o perfil claros y concisos de lo que se espera que los docentes conozcan y sean capaces de hacer.
- Establecer un marco que oriente la formaci3n magisterial inicial, la certificaci3n de los docentes, su formaci3n profesional continua y el

desarrollo de su carrera, y de esa manera evaluar el grado en el cual estos diferentes elementos son eficaces.

- Debe reflejar una amplia gama de competencias que los docentes requieren para convertirse en profesionales eficaces en las escuelas modernas. Por eso, es necesario que incluyan un fuerte conocimiento de la asignatura, habilidades pedagógicas, la capacidad de trabajar con eficacia con una amplia variedad de estudiantes y colegas, el deseo de contribuir a la escuela y a la profesión en general y la disponibilidad de continuar su formación
- El perfil podría expresar diferentes niveles de desempeño apropiados para docentes principiantes, docentes experimentados y aquellos con mayores responsabilidades

El establecimiento de estos lineamientos, son el referente o guía que tienen que acatar los diferentes países y sus correspondientes sistemas educativos para la configuración del perfil profesional del docente; ya que su definición concreta representa una estrategia fundamental y eficaz que garantiza la mejora de la calidad de la educación. Desde entonces, los países miembros de la OCDE han emprendido acciones en este asunto y además, ha sido uno de los referentes fundamentales en los procesos de las reformas educativas.

La prioridad general es que los países cuenten con una declaración o perfil claros y concisos de lo que se espera que los docentes conozcan y sean capaces de hacer. Esto es necesario para proporcionar el marco que oriente la formación magisterial inicial, la certificación de los docentes, su formación profesional continua y el desarrollo de su carrera, y para evaluar el grado en el cual estos diferentes elementos son eficaces (OCDE, 2009: 151)

La definición del perfil del docente de la educación media superior es el cumplimiento de las condiciones prescritas por la OCDE, y que se reflejan en las siguientes asociaciones:

- a) En el primer aspecto se señala la relación que debe guardar *el establecimiento del perfil de las competencias de los docentes con los propósitos formativos de los estudiantes*. De la misma manera encontramos que la RIEMS busca garantizar la congruencia y

correspondencia del perfil del docente y el perfil del egresado y citan el siguiente ejemplo (SEMS, 2008b) (Esquema No. 2):

Esquema No. 2

Perfil del egresado		Perfil del docente
Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.		Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.		Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.

Fuente: Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior (SEMS, 2008b)

La concordancia entre los perfiles aclara que no en todos los casos son simétricos ni contemplan las mismas competencias, por las obvias razones de que en el caso del perfil del egresado la trayectoria formativa está orientada a desarrollar y fortalecer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, así como estar preparados para asumir retos académicos y profesionales diversos. Mientras que en el caso del perfil del docente es un perfil específico de los profesores de la educación media superior. Este es compartido por todos los profesores que laboran en las instituciones que forman parte de la RIEMS y que deben poseer tanto las competencias que conforman el perfil del egresado más las competencias correspondientes a las actividades propias de su profesión (SEMS: 2008b)

Nos encontramos ante un docente que tiene que estar hecho a la medida de lo que se espera en el perfil del egresado; distanciado de su historia, de su persona, de su formación. La correspondencia deseada entre los perfiles del egresado y de los docentes es un proceso muy difícil de conseguir; porque atiende al hecho de que no sólo dominen sus propias 8 competencias y 40 atributos, sino que además sean conscientes y hábiles para articular sus desempeños con los que tienen que desarrollar los alumnos, es decir con sus 11 competencias y 45 atributos y como si no fuera suficiente tiene que dominar las competencias disciplinares básicas, extendidas o profesionales y hacer hasta entrecruzamientos curriculares.

- b) En lo que respecta al señalamiento que hace la OCDE en que *el perfil en competencias debe ser mediante declaraciones claras y concisas*. Así lo ha

establecido la RIEMS. El perfil del docente está descrito en un listado de 8 competencias con sus respectivos atributos, en el que abordan la formación continua; el dominio de los conocimientos disciplinarios; la mediación de práctica docente a través de la planeación, la conducción y la evaluación; así como un conjunto de actitudes colaborativas y de integración con sus alumnos, con la institución y con su entorno social, y serán sus prácticas educativas mediante este enfoque en el espacio áulico y fuera de él, las que a su vez, permitan desarrollar las competencias del perfil básico del egresado.

Educación con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. (SEMS, 2008b:2)

Entonces, nos encontramos ante a un sujeto que tiene que combinar la tarea de la enseñanza con otras actividades complementarias y habría que cuestionarse, en que tiempo se llevaran a cabo el aumento de tales acciones y en qué tiempo se atenderán las prácticas comunes de su trabajo como revisar trabajos, exámenes, investigar, leer, elaborar material didáctico, etc.

- c) Relacionado con *el marco de orientación en la formación magisterial inicial, certificación, formación profesional continua y evaluación*, la RIEMS implementó acciones precisas al respecto. De inicio, se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Este programa ha estado coordinado por la educación superior a través de la UPN y la ANUIES y sus estudios han sido reconocidos como especialización o diplomado según la institución elegida y que representa la primera recomendación: La carrera docente se perfila cada vez más como un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la formación magisterial inicial es la encargada de asentar sus cimientos.

La formación magisterial inicial no debe sólo proveer una capacitación básica sólida en el conocimiento sobre la asignatura, la pedagogía relacionada con las asignaturas y conocimientos pedagógicos generales,

sino que también deberá desarrollar las habilidades de la práctica reflexiva y la investigación en el trabajo (OCDE: 2009, 153).

Como lo precisa este organismo, la formación magisterial inicial es el punto de entrada a la profesión y la plataforma para fomentar la formación continua y permanente de los profesores y el PROFORDEMS ha sido la iniciativa que ha respondido a esta recomendación. Este programa impartido en las modalidades virtual o semi-escolarizado tiende a reflejar la práctica guiada y supervisada para aprender a aplicar y adaptar reglas propias que favorezcan el ejercicio de la didáctica de los docentes (Rodríguez, 2002).

Este programa ha constituido la vía para el proceso de profesionalización de los profesores de la educación media superior. Mediante este programa de formación, los administradores y expertos esperan que los profesores desarrollen las competencias necesarias como si bastará con un sólo diplomado o especialización para que captaran, comprendieran y aplicaran totalmente todo lo relacionado con la enseñanza por competencias y cambiaran radicalmente su práctica. Hasta el momento no existe una continuidad de este programa, ni siquiera un espacio de retroalimentación sobre las experiencias compartidas. Además, de que no todos los docentes han cursado este programa⁴²

También, en correspondencia con la certificación y la evaluación; se han llevado acciones concretas en estos procesos.

Los requerimientos de certificación proporcionan un eje de política para fijar los criterios de acceso a la profesión docente. La certificación de los docentes permite el establecimiento de estándares profesionales independientes de las instituciones de formación de profesores. Ésta es además una manera de influir en los programas de formación magisterial y ajustarlos más de cerca a las necesidades de las escuelas (OCDE, 2009: 128).

Aparte de la acreditación del PROFORDEMS; los profesores tienen que llevar a cabo un proceso de certificación que convalide el desarrollo de las competencias docentes a través de la certificación de competencias docentes para la Educación

⁴² Esta declaración se expresa a partir de que en septiembre de 2013 se publicó otra convocatoria para cursar el PROFORDEMS, la cual se saturó rápidamente y muchos maestros no se pudieron inscribir.

Media Superior (CERTIDEMS)⁴³. Mediante este mecanismo se pretende garantizar el desarrollo de las competencias docentes independientemente del tipo de institución, vertiente educativa o perfil académico-profesional.

Sin embargo, esta certificación no es la conclusión de una convalidación del desarrollo de competencias; sino que es la pauta para que posteriormente se lleven a cabo procesos de evaluación permanente, los cuales a su vez tendrán repercusiones en los programas compensatorios y laborales. Luego entonces, nos encontramos ante un mecanismo inquisidor, que vigilará, medirá, sancionará y tal vez compensará a los docentes desde una serie de directrices determinadas en los marcos estructurales y homogéneos que caracteriza a la SEP.

Los profesores participarán en posteriores y permanentes procesos para evaluar su desempeño docente, cuyos resultados podrían influir en la obtención de distintos estímulos y reconocimientos conforme a la normativa, los tabuladores y las circunstancias laborales que prevalezcan en cada institución educativa (SEMS, 2012: 6)

Estos son algunos de los referentes coherentes entre lo que prescribe la OCDE y las acciones concretas que han emprendido los administradores de la SEMS. En todos ellos se distingue la constante de la homogeneización dentro de la diversidad. En este sentido, hay un halo de generalidad en las diferentes prescripciones; y pareciera que el interés únicamente se centra en los productos, resultados, evidencias o desempeños que en los procesos. La parte procesual es un asunto que debe ser atendido por cada subsistema, plantel y docente y por tanto no es de interés del Estado, lo importante son los resultados que se evidenciaran en las evaluaciones de maestros y alumnos.

2.4 El perfil del docente: vía para alcanzar la profesionalización del profesorado

El perfil del docente atiende a la configuración de un tipo de profesor, que a diferencia de épocas anteriores ahora se le está imprimiendo el valor de “profesional”. La acepción de profesional en la docencia parte de que los

⁴³ Este proceso de certificación está avalado por los representantes de la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

profesores de este nivel educativo carecen de la formación en el campo pedagógico⁴⁴ (Díaz Barriga, 2002) debido a que en el pasado lo único que interesaba para su contratación era que sus perfiles profesionales fueran afines con las asignaturas inscritas en los planes de estudio de bachillerato y no con algún tipo de formación pedagógica o didáctica.

Con la RIEMS se ha enfatizado la necesidad de profesionalizar a los profesores y para lograrlo, se ha establecido el perfil del docente como un mecanismo para atender un conjunto de requerimientos específicos que deberá tener la persona que se dedique en su desempeño a guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se requiere que los profesores además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias a partir de un listado de estándares, ya que los argumentos oficiales garantizan que el que los profesores cumplan con los desempeños estipulados será viable alcanzar el perfil del egresado. Por esa razón, estos actores se encuentran en el ojo del huracán de los organismos internacionales, de los sistemas educativos, de los teóricos y especialistas.

Algunos ejemplos del énfasis por la profesionalización de los docentes la encontramos con la OCDE (2009: 44) que señala que “un propósito fundamental para proporcionar enseñanza de calidad en las escuelas es que las personas motivadas con conocimientos y habilidades de alto nivel elijan convertirse en docentes. Es necesario que la profesión docente sea competitiva con respecto a otras ocupaciones para atraer a personas talentosas”. Por su parte, Tenti (2006) afirma que el tema de la profesionalización de los docentes se encuentra en la agenda política de varias regiones, ante los nuevos desafíos que representan las sociedades actuales. Para este autor, los desafíos exigen a los docentes no sólo aceptarlos, sino ser ellos mismos los agentes que fomenten el cambio de pensamiento de los estudiantes para que sepan afrontar lo cambiante e incierto de este mundo y adaptarse en él.

⁴⁴ Díaz Barriga, (2002) afirma que los docentes del bachillerato en su formación de origen no tuvo nada que ver con el ejercicio de la docencia y aun cuando se han capacitado más pareciera como un entrenamiento y no como una formación docente.

La concepción que se ha tenido del profesorado se relaciona por el rol que ha desempeñado en cada contexto histórico. En su momento fue reconocido como artesano, artista, trabajador y en estos tiempos se le pretende adjudicar la cualidad de profesional. Ahora, las exigencias que devienen de los ámbitos económico, laboral, político y social han dibujado las cualidades deseables que se espera de los docentes porque a juicio de los administradores, de esa manera se garantiza que haya mejor calidad en el desempeño de sus tareas. Entonces la profesionalización de los docentes pone en juego diversos elementos como su formación, identidad, funciones, competencias, desempeño, innovación de sus prácticas y evaluación.

La profesionalización o desarrollo de una cultura profesional tiene que ver en el profesorado con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de su formación inicial (selección de los candidatos, contenidos, orientaciones educativas, etc.), con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, con la evaluación de su trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos (política educativa y curricular, organización escolar, etc) que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente al proceso de innovación y cambio en la escuela (Imbernón, 1994: 19).

Para los políticos, expertos y administradores, la profesionalización de los maestros es la clave para transformar la enseñanza y ello requiere de la precisión de sus funciones a través del perfil del docente.

La función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con una competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales [...] La función docente comporta un *conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y una necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales*, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por tanto, no puede ni debe ser una formación meramente técnica de técnicos infalibles (Imbernón, 1994: 22).

Para este autor, los profesores necesitan introducirse conscientemente al campo de la educación, que adquieran un cuerpo de conocimientos y habilidades especializadas para que exista un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético

de su función social y la estructura de su participación social existente en ese momento y en el que se está comprometido.

Sin embargo, más allá de las aspiraciones que se han establecido alrededor de la figura del docente, existe un debate de las intenciones más o menos ocultas de su profesionalización. Contreras (2001), por su parte, precisa que los términos relacionados con el profesionalismo de los docentes no son ni mucho menos expresiones neutras, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. En la actualidad, los sectores dominante, pragmático e instrumentalista son los promotores de la profesionalización de los docentes y por tanto la imagen deseable también se relaciona con los fines del proyecto cultural hegemónico.

Las circunstancias económicas, sociales, científicas y tecnológicas se han conjugado en las visiones que se han construido alrededor de la profesionalización de los docentes. En los tiempos actuales, este tema ha estado en el centro de la discusión de diversos teóricos y especialistas de la educación (Gimeno, 1997; Hargreaves, 1998; Tenti, 2006; Contreras, 2001; entre otros) y que se ha agravado con las consignas que se han establecido en los procesos de las reformas educativas.

Los argumentos de un mayor profesionalismo del profesor insisten en la profesionalidad del docente en cuanto a su rol de maestro [...] esto claramente vinculado a los procesos de reforma curricular que se están viviendo en los países, lo que les está demandando un perfeccionamiento continuo y mayor ejercicio de su liderazgo pedagógico en la escuela (Hargreaves, 1998: 143).

Ahora, la denominada *sociedad del conocimiento* le asigna gran relevancia a la información y al conocimiento para su funcionamiento. Surgen nuevos modos de vida, se multiplican las posibilidades de adquirir el saber y aparecen diferentes formas de aprenderlo, entre otros tantos cambios (Gimeno, 2008). También se demandan nuevas actividades profesionales. La docencia está inscrita en el pensamiento de la sociedad del conocimiento, porque se busca que en el presente y futuro desempeñen esta tarea aquellos que cumplan con las cualificaciones profesionales, considerando la transformación de su papel de los tiempos actuales y próximos.

Entrar al tema de la profesionalización docente, refiere a una familia semántica con diferentes significaciones: profesionalización, profesional, profesión, profesionalidad, profesionalismo, profesionista. Densmore (1990), enfatiza que estas expresiones no tienen un consenso teórico ni metodológico en su definición. Los profesores se encuentran en una encrucijada de su labor, en la que la mayoría de las veces no son conscientes de los trasfondos de intencionalidad que existe en el tema de la profesionalización y como ya se comentó éste se encuentra en un debate de dos posiciones contrastantes.

Por un lado aquellos autores (Densmore, 1990; Hargreaves, 1998; Contreras, 2001; Gimeno, 1997) que cuestionan y relacionan a la profesionalización como un fenómeno de control estatal sobre la práctica docente y la pérdida de autonomía, promoviendo con ello la proletarización docente.

Desde esta posición, se entiende que el elemento clave para que una labor o actividad se conciba como profesional es la autonomía en el desempeño de su trabajo “[...] es a través de la libertad, frente a la supervisión y al control externos, como los profesionales mejor pueden llevar a la práctica su capacitación” (Densmore, 1990: 122). Así, esta autonomía que es requisito indispensable en la práctica de un profesional se ha ido perdiendo en la práctica del docente, debido a que él ya no tiene el control de su propio trabajo (Contreras, 2001).

La proletarización se refiere a unas tendencias determinadas que se dan en la organización y procesos del trabajo en el sistema capitalista: una creciente división de la mano de obra; la separación entre quienes conciben y ejecutan las tareas, y la tendencia que las tareas de alto nivel sean cada vez más rutinarias; mayores controles sobre cada una de las fases del proceso de producción; un mayor volumen de trabajo; y un descenso de los niveles de capacitación. Se ha observado que este cambio es característico también del trabajo de los profesionales (Densmore, 1990: 125).

Para esta autora existen estudios sobre los procesos laborales basados en el concepto de la proletarización, los cuales reflejan la visión alienante que también están sufriendo los enseñantes; porque en estos tiempos, “existe un proceso continuo de descualificación, producto de la creciente regulación, tecnificación y control [...] De este modo, los docentes están perdiendo muchas de las

habilidades y conocimientos profesionales que poseían, y se les está apartando de funciones en la determinación del currículum que anteriormente les correspondían” (Contreras, 2001: 28).

Gimeno (1997), también enfatiza que este sobre énfasis a la profesionalización del docente para alcanzar su perfeccionamiento, se da en paralelo a su proletarización y desprofesionalización, como consecuencia de la transformación técnica de su función y de la fuerza de la burocratización del sistema.

Esta visión hacia la profesionalización docente cuestiona el sometimiento a modelos “innovadores” y a lo establecido en el trabajo burocrático de los sistemas. Atrás de las aparentes “buenas intenciones” que trae consigo el proceso de profesionalizar el trabajo de los docentes, en realidad se propone su creciente tecnificación de los procesos pedagógicos, pero también de otras tareas educativas y que ha tenido como implicaciones lo que Hargreaves (1998), ha advertido: la intensificación de trabajo, la apariencia del perfeccionamiento, el tiempo del profesor y la intensificación, la colegialidad artificial, y otras.

Esta posición detractora hacia la aparente profesionalización de los docentes tiende a señalarlos como sujetos alienantes, técnicos, carentes de decisiones y sometidos a un control excesivo por parte del Estado. Ante esta visión adversa del profesionalismo docente que cuestionan diversos autores, se han generado alternativas para que la profesionalización tome otro rumbo a partir de aportaciones como la que propone Gimeno, quien le da un viraje al asignar el término de *profesionalidad* y concibiéndola “como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor” (1997: 84).

Por su parte, Contreras, también hace sus propias aportaciones, acordando que la profesionalidad se refiere a *las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo* (2001: 50). Esta forma diferente de referir el carácter profesional del maestro no se dirige

simplemente hacer descripciones; sino a resaltar que dentro de sus prácticas, también están implícitos valores y pretensiones para el desarrollo de su profesión.

Por el otro lado, se encuentran sus defensores (Marcelo, 2010 y Tenti, 2007) quienes consideran que en estos momentos de grandes retos, los docentes tienen un papel estratégico para formar a los futuros ciudadanos en una sociedad matizada por la incertidumbre, el cambio y la complejidad.

De esta manera, se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional “capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo” (Pérez Gómez, 2010: 18-19).

Esta visión positiva del profesionalismo enfatiza que la docencia se enfrenta a una nueva cultura y su insistencia por adjudicarle a los docentes la adjetivación como profesionales, está relacionada con el proceso de mejora y actualización de conocimientos disciplinares; conjunto de habilidades y actitudes de constante aprendizaje. Se reconoce que la profesionalización es un proceso activo, reajustándose a las necesidades cambiantes de la sociedad y plantean la necesidad de reprofesionalizar su labor; justificada por la necesidad de ampliar tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 2009).

Desde la posición de sus defensores, la profesionalización es un tema que requiere ser atendido en la complejidad y en la integridad. El trabajo de los docentes no puede seguir aislado y fragmentado de la realidad escolar en que participa. Es necesario repensar hacia la interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, uso de las tics, etc., que fomenten la participación activa y propositiva del docente en todos sus actos educativos.

Esta mirada exalta a los docentes como sujetos creativos, críticos y reflexivos; quienes a través de procesos formativos superaran los conocimientos técnicos y serán capaces de asumir actitudes reflexivas e interventoras en el propio desarrollo de su práctica para la transformación de la enseñanza.

La presentación de ambas posiciones muestra que todo concepto, noción o expresión encierra una variedad de concepciones y cada una de ellas obedece no sólo a una reflexión teórica, sino una visión más amplia y compleja en las que está envuelta la ideología, sus valores, sus principios y también a un posicionamiento sobre la realidad cuestionada. El haber expuesto los dos posicionamientos sobre la profesionalización expone los diferentes matices de esta realidad educativa. A pesar de que las posiciones argumentativas de los distintos teóricos y autores esclarecen el tema, son las opiniones de los actores las que realmente dan cuenta de cómo perciben el asunto de su profesionalización.

2.4.1 La formación de los docentes en el proceso de la reforma educativa

El interés asignado al perfil del docente establecido en la RIEMS ha derivado a la implementación del PROFORDEMS. Según las instancias oficiales este programa está encaminado a habilitar a los docentes en la adquisición y desarrollo de las competencias que se precisan en el listado de sus desempeños y con ello potenciar su actividad pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la mejora de la calidad de la educación.

El tercer eje de la RIEMS contempla los *mecanismos de gestión de la reforma*, el cual promueve acciones extracurriculares que acompañen al desarrollo académico de los estudiantes y con ello, mejorar la calidad de la educación. Uno de esos mecanismos enfatiza el que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias (SEMS, 2008a) y para lograrlo los administradores en turno crearon el PROFORDEMS, el cual ha representado la vía para la formación de los docentes en el ámbito de las competencias.

La formación de los docentes es uno de los temas apremiantes en estos tiempos de cambio. Santos Guerra (2010), menciona que las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance inconmensurable de los conocimientos, la complejidad de los saberes pedagógicos, las nuevas demandas éticas, la invasión

de las tecnologías de la información, entre otras situaciones; reclaman la necesidad de la actualización en la formación de la actividad docente.

La formación del profesorado tiene una finalidad fundamental: la mejora de la enseñanza y del aprendizaje o sea, la mejora de todos los componentes que intervienen en el currículum [...] Proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñaran en el caso de la formación inicial) en las instituciones educativas, el entronque con el currículum es imprescindible (Imbernón, 2008: 589)

Así, la formación del profesorado en esta reforma es un requerimiento imprescindible para hacer frente a los cambios propuestos, la cual como bien lo precisa Imbernón (2008), está inscrita en un modelo curricular, y que en estos momentos corresponde al modelo basado en competencias. Este modelo como ya se mencionó, se centra en el desarrollo de movilizar al sujeto a enfrentar y solucionar situaciones problemáticas a través de diferentes acciones integrales como son los conocimientos, capacidades, actitudes, valores, etc. (Perrenoud, 2004).

Esta ideología hegemónica se propone formar a los docentes; quienes deben colocar a las competencias en el centro de su práctica educativa y asumir una posición amplia respecto al aprendizaje. Ahora, se reconoce que el aprendizaje es un proceso que forma al individuo en sus diferentes direcciones: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1999). A través del lema *aprender a aprender*, se busca que no sólo los docentes, sino que cualquier sujeto sea capaz de tener autonomía de sus propios saberes; que autorregule su propio proceso de aprendizaje; siendo los docentes los encargados de fomentar esta actitud reflexiva y consciente de qué y cómo se aprenden los conocimientos con el fin de aplicarlos de forma efectiva y pertinente para la vida.

Perrenoud (2007), plantea lo imperioso de situar a la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de *profesionalización del oficio de enseñante*. Desde su concepción, esta perspectiva es un proceso a largo plazo, que implica una lenta y paulatina transformación; que la formación guiada puede contribuir a

esa evolución; pero que ningún gobierno, institución ni reforma debe olvidar que esta transformación no se materializara de un día para otro de manera unilateral.

[...] no habrá profesionalización alguna del oficio del enseñante a no ser de que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternativas políticas (Perrenoud, 2007: 9).

Desde esta perspectiva, la formación de los docentes implica un proceso individual-colectivo prolongado; de carácter teórico-práctico que implique el cuestionamiento y reflexión de las propias situaciones que enfrenta en su práctica; y que afecta todo su desarrollo profesional. Además la formación, no puede ni debe restringirse a tiempos concretos, sino que se apela a un proceso a lo largo de la vida, es decir a una formación continua⁴⁵.

Atender la formación de los docentes desde el enfoque por competencias implica el dominio de habilidades comunicativas, didácticas, de trabajo colaborativo, de resolución de problemas, de uso de las tecnologías de información y comunicación, organizativas: en la planeación, conducción y evaluación; de gestión, de autonomía, socio-afectivas, metacognitivas; así como de principios axiológicos de su labor.

Perrenoud (2004), es uno de los exponentes que propone un decálogo de las 10 familias de competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente, las cuales se construyen en la acción y en la experiencia, que según el autor representan una conducción coherente del trabajo del profesor y de su evolución formativa como sujeto y profesional.

Diversos autores convergen con esta orientación de la formación de docentes; sin embargo, las líneas de acción que están marcando la OCDE (2009), en el tema de formación refiere a un carácter eficientista, funcional y pragmático:

⁴⁵ La formación continua puede definirse como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La función prioritaria de la formación continua es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes” (Imbernón, 1998: 2)

La formación magisterial es una alta prioridad en la agenda política de muchos países. Los países buscan asegurar que la formación magisterial sea atractiva para candidatos de gran calidad y que prepare en forma adecuada a los docentes para la demanda de la educación moderna [...] Las reformas emprendidas en diversos países incluyen proporcionar vías más flexibles hacia la formación magisterial, reforzar su base de investigación y conocimiento, elevar el estatus de las calificaciones de los docentes y dar a los ya formados un contacto más cercano con las escuelas. (OCDE, 2009: 104)

De esta manera, la formación de los docentes tiene una doble intencionalidad: por un lado, modificar sustancialmente su forma de impartir la enseñanza a través de un proceso de moldeamiento sobre una cultura profesional que integre saberes, esquemas de acción, experiencias, sujetos, prácticas, actitudes, etc. (Imbernón, 2008) y deriven a que los docentes realicen intervenciones entre sus saberes conscientes y reflexivos con su práctica curricular. Mientras que por el otro lado, se reclama como un tema emergente para garantizar la calidad de la educación.

El propósito de los actuales programas de formación está orientado a la eficiencia y la eficacia del desempeño de los maestros. Según la OCDE (2009) a partir de este tipo de programas, los enseñantes serán capaces de cometer su labor de manera fundamentada, efectiva y responsable y serán las evaluaciones que comprueben su acreditación y certificación. Desde el modelo educativo hegemónico, la formación docente tiene como cometido el desarrollo de competencias pertinentes; sin embargo las metas a alcanzar se determinan desde una visión alejada de la realidad de los profesores, de lo que ellos piensan y creen; de sus historias de vida y su formación profesional; de sus maneras de aprender y de los estilos de enseñanza que han realizado en su experiencia profesional.

No es posible escindir la formación profesional de los profesores -tanto en planos disciplinario como psicopedagógico- de la persona que interactúa en un medio social, institucional y familiar particular. Tanto las condiciones sociopolíticas del país como las estructurales y las coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de la docencia, por lo que en su debida dimensión, deben ser tomadas en cuenta cuando se planea un proceso formativo (Díaz-Barriga y Rigo, 2002: 86).

La insistencia sobre el reconocimiento del profesorado en su formación en la RIEMS está relacionada con el desarrollo de la planta docente; debido a que se enfatiza que la actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para su éxito. Entonces, los profesores deben participar más activamente en su preparación tanto disciplinar como pedagógica para desarrollar las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias.

A pesar de la relevancia otorgada a los procesos formativos del profesorado; se ha avanzado poco en el asunto. El PROFORDEMS ha sido el único programa oficial que se ha instituido para el fortalecimiento de las competencias deseadas, pero la participación a este programa ha obedecido a intereses institucionales y a medidas coercitivas. Por ejemplo, para obtener el registro al SNB, se requiere que más de la mitad del personal docente haya acreditado este programa y en otros casos los docentes no podrán participar en programas compensatorios, de apoyo a la docencia o investigación.

El PROFORDEMS es un programa de formación inicial insuficiente para cubrir todas las necesidades que requieren los docentes de los CETis. Su diseño en ambas modalidades –especialización y diplomado- contempla una extensión amplia de contenidos, los cuales sólo se centran en lo pedagógico y multidisciplinario. Se parte de la lógica de que hay un dominio disciplinar y lo que se requiere es la formación en la parte didáctica para el desarrollo de las competencias. Este razonamiento no concuerda con las características del personal contratado en los CETis. Sus distintos niveles académicos – técnico, licenciatura y posgrado- y la carencia de los conocimientos curriculares son condiciones no previstas en este programa de formación.

También otra razón que padece el actual programa es la ausencia de acciones para una formación continua. Pareciera que basta con un diplomado o especialización para generarse inmediatamente el cambio deseado, el cual es controlado por el Estado desde un panorama de la generalidad, y hace falta que en los ambientes cotidianos se generen espacios concomitantes como el trabajo colegiado o las comunidades de aprendizaje para que en verdad se den procesos de formación.

2.4.2 La transformación de la práctica de los docentes en el proceso de la reforma educativa.

Los procesos de reforma, están obligando a los docentes a adquirir además de la enseñanza, otras responsabilidades. Marcelo (2010) precisa que el papel que los profesores deben cumplir, está asociado con el perfeccionamiento de su función. No es suficiente tener el dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos; también es necesario que tengan competencias comunicativas, manejo en las tics, que realicen investigaciones y que reflexionen sobre sus propias prácticas.

La RIEMS propone la modificación de la práctica de los docentes que se deje de lado el papel tradicional que implicaba transmitir los contenidos académicos de una asignatura específica del currículum escolar; para dar paso a otro papel más complejo y ajeno a sus prácticas cotidianas. Las prescripciones establecen que los profesores deben ser capaces de crear y coordinar ambientes de aprendizaje para su construcción significativa a través de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas; fungiendo como mediador para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

El modelo por competencias es la base en la que descansa la RIEMS, el cual se apoya con la perspectiva constructivista y con el modelo mediacional⁴⁶ del proceso enseñanza-aprendizaje. El constructivismo como enfoque abierto y flexible, ha cobijado distintas perspectivas; pero todas ellas reconociendo que es el propio sujeto quien es responsable de su propio aprendizaje y por lo tanto el maestro es el guía o mediador entre los contenidos temáticos y el sujeto que aprende. Desde este modelo se rebasa el protagonismo del docente o del alumno y centra su interés en el aprendizaje, Entonces el docente se convierte en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz-Barriga, 2010).

La práctica de los docentes no refiere simplemente a la ejecución mecánica de estrategias de enseñanza y aprendizaje, también atiende intrínsecamente a un proceso complejo que pone en juego sus experiencias y sus significados sobre el

⁴⁶En la revisión de material documental que se está llevando en el PROFORDEMS, se encontró que la fundamentación teórica se apoya en las aportaciones de teóricos como Bruner, Ausubel, Vygotsky (Pere Marqués, 1999) que abundan en sus reflexiones sobre las construcciones del aprendizaje y en el modelo mediacional centrado en el alumno/a.

acto de enseñar. Las innovaciones que proponen las actuales reformas causan tensión al profesorado y alteran sus juicios y valoraciones; pero si no las realizan con eficiencia y eficacia los cambios indicados, se les etiqueta y responsabiliza del fracaso.

El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, exponiéndolos a una crítica generalizada, que presenta a los docentes como responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2009: 9).

Los docentes no sólo tienen que enfrentar la nueva visión sobre su quehacer en la enseñanza; sino que también la ampliación de sus prácticas. Esteve (2003), señala que el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Además, deja claro que todas las transformaciones que se han implementado en los sistemas educativos han planteado nuevos problemas que no se han logrado asimilar.

Los profesores están experimentando conflictos internos; por un lado las nuevas reglas de su trabajo y por otro, lo que ellos han aprendido y aprehendido a lo largo de su trayectoria y experiencia laboral. Los discursos de la profesionalización han tensionado sus prácticas; ya que además de transformar la enseñanza, ahora tienen que cumplir con acciones paralelas en su desempeño.

Al mismo tiempo que imparten clases tienen que ocuparse de su formación desde dos ámbitos: a) su preparación académica a través de cursos, talleres, diplomados o estudios de posgrado y b) Trans-formar la enseñanza desde su práctica⁴⁷, la cual es reconocida como una actividad compleja, singular, contextual e impredecible y que mediante la experiencia reflexiva se moldea el quehacer pedagógico.

⁴⁷ La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula (Gimeno y Pérez Gómez, 1992:410).

Las actividades que acompañan a la enseñanza y a la formación están imbricadas para el desarrollo de las competencias comunicativas, de trabajo colaborativo; las habilidades en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje; así como de evaluación y las capacidades de participar en la gestión escolar a través de asesorías, tutorías, en algunos casos la investigación, trabajo administrativo o participación en programas específicos.

No obstante, de las “buenas” intenciones este ideal de docente y sus cualidades en sus desempeños, son declaraciones que se elaboraron en el ámbito estructural (Maffesoli, 1993); alejadas de las experiencias que van construyendo los docentes día a día en sus espacios inmediatos. Los profesores son sujetos que están condicionados por sus prácticas sociales y tradiciones culturales, las cuales se van manifestando en un momento y contexto específicos.

El quehacer docente está cambiando, pero a diferencia de lo que suponen los administradores, quienes conciben que las transformaciones se generan de manera inmediata y efectiva; se está viviendo un proceso inicial, paulatino, lento y dialéctico. En los espacios educativos de la vida cotidiana de los profesores está marcada por la tensión entre los que están modificando sus prácticas ya sea como un simple ejecutor o un sujeto reflexivo, los que se resisten y más aun los que simulan un aparente cambio.

La RIEMS ha indicado el modelo por el cual los docentes deben guiar su trabajo. Sin embargo, son las formas de socialización que se dan a través de los encuentros e interacciones entre docente-alumnos, docente-docentes, docente-autoridades y docente-padres de familia las que en verdad influyen en sus construcciones de pensamiento, acerca de qué, cómo y con qué enseñar, además de qué y cómo evaluar; Sus visiones con respecto a la reforma lo realizan desde su plano interno y cercano con los otros. El intercambio que establece con sus semejantes en los ambientes cercanos es lo que le motiva hacer valoraciones, juicios y creencias; y no lo que dicen los documentos normativos, los cuales a veces no entran a las aulas, pero que ejercen presión sobre sus prácticas.

En este capítulo se hizo un rastreo de las condiciones estructurales de la educación media superior. Sus condiciones diversas han sido el resultado del proceso histórico que siguió hasta su configuración actual. Por varias décadas la educación media superior y sus actores estuvieron en el olvido y sin conducción formativa. Este nivel se ha distinguido por un control anómico (Zorrilla, 2008) en donde el Estado se ocupó por los principios políticos de financiamiento y atención a la demanda; pero ignoró las intencionalidades educativas e indiferencia hacia lo curricular y que derivó a su heterogeneidad institucional y formativa que lo caracteriza hasta nuestros días.

Esa situación prevaleció por varias décadas, pero la incursión de los organismos internacionales en los asuntos educativos, así como las cambiantes circunstancias externas impuestas por los procesos de la globalización, el neoliberalismo y el uso de las tecnologías de la información derivaron a que la agenda pública iniciara un conjunto de reformas educativas. La RIEMS es la reforma educativa regulada por el Estado y ahora, después de estar al margen de los proyectos educativos, se ha reavivado un interés no visto antes a tal grado de promulgarla como otro nivel obligatorio dentro del sistema educativo nacional. Su obligatoriedad no hace que los problemas que aquejan a este nivel educativo desaparezcan, sino por el contrario los agudizan.

El discurso gubernamental de esta reforma gira en torno a elevar la calidad de la educación y para lograrlo ha impuesto el modelo educativo por competencias y ha responsabilizado al profesorado el cometido de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo este modelo. Así, este tipo de actores se hallan sometidos a las presiones de la actual reforma; la cual ha resuelto que el mecanismo para alcanzar los propósitos deseados es a través del establecimiento del perfil docente.

El perfil del docente es una estrategia discursiva que señala un listado de competencias y atributos de las tareas que ahora deben desempeñar los profesores. Tales enunciaciones son genéricas y uniformadoras, sin reconocer las singularidades que tiene el cuerpo docente al interior de cada subsistema educativo. Existe un desacerbado desconocimiento hacia los docentes: quiénes

son, cómo fueron contratados, la relación que guardan sus perfiles académicos con las asignaturas impartidas, cuál es su papel en el proceso formativo del educando y otras más cuestiones que obedecen a las condiciones contextuales y particulares de estos actores y no de parámetros homogeneizadores, que en vez de equilibrar la educación media superior, la hacen más inequitativa.

La profesionalización de los profesores tan aclamada en los discursos oficiales, se encuentra en consonancia con las imposiciones de los organismos internacionales y sus expertos. Su énfasis representa la redefinición del papel del docente, tanto en su formación como en su práctica. Ambos procesos, condicionados por el enfoque basado en competencias.

Las competencias que definen el perfil del docente se apoyan en el pensamiento hegemónico económico, empresarial y pragmático. Además, este perfil no se conforma con el “deber ser o ideal” del docente; sino que tales cualidades requieren ser evidenciadas a través de sus desempeños, actitudes y productos. La formación y práctica no responden a ejercicios internos y reflexivos del propio sujeto; sino a procesos que en el futuro serán sometidos a mediciones y evaluaciones externas, que den cuenta del cumplimiento de los preceptos indicados en la RIEMS y con ello el éxito de la misma.

Ahora, las acciones del profesorado tienen que estar encaminadas a la profesionalización, la cual está enmarcada por un listado de competencias específicas y homogéneas o mejor dicho en estándares profesionales independientes de sus trayectorias de formación y experiencia; que además son viables a ser evaluadas para medir su desempeño con la intención de constituir un cuerpo docente de calidad, eficiente y eficaz.

Tales condiciones estructurales han influido inherentemente en la formación y práctica de los docentes; pero, para conocer en realidad los sentidos que le están otorgando a sus acciones, los significados que están construyendo con respecto a su “nuevo” rol, cómo están vivenciando estos cambios; es necesario tener el encuentro con ellos, darles la voz de lo que están aprehendiendo según su vida cotidiana.

Este apartado nos permitió entender dónde está situada la RIEMS desde el ámbito de lo genérico; lo que se espera que los docentes cumplan para que de esa manera se consoliden los cambios propuestos. Sin embargo, ni los discursos, ni las prescripciones o regulaciones son los que movilizan el cambio; se requiere el acercamiento a los actores en sus espacios naturales distanciados de las intenciones estructurales y en donde realizan sus prácticas cotidianas. Esas acciones rutinarias están enraizadas por sus trayectorias, experiencias y valoraciones; las cuales son los detonantes que cobran sentido y significado para actuar de determinada forma y no en función de las metas dictadas por el Estado. Precisamente por eso, los capítulos posteriores darán cuenta de esas voces, expresiones y opiniones como una manifestación de sus formas de pensamiento y de sus historias vividas y que forman parte de la realidad educativa.

CAPÍTULO 3 “DISEÑO DEL PROCESO METODOLÓGICO”

A lo largo de la historia, el hombre particular siempre ha mantenido un espíritu inquieto y una actitud indagatoria; inconforme de lo ya establecido o determinado por otros; preocupado de su ser, de la naturaleza, del cosmos, de la cultura, del arte, etc. No basta contemplar la realidad y hacer descripciones de ella; es imprescindible formular cuestionamientos e interrogantes y en su búsqueda de hallar respuestas ha construido diversos paradigmas⁴⁸, los cuales han intentado responder de diferentes formas las interrogantes formuladas.

La condición inacabada del ser humano, lo hace un ser dialéctico que indaga y confronta. Siempre en movimiento, siempre inquisitivo, siempre ilimitado. Así es también el campo educativo, el cual no escapa de las condiciones que acontecen a su alrededor, y tampoco asume sus fenómenos y circunstancias de manera concluyente. Este carácter humano de la educación está en constante renovación por quienes se preocupan en diseñar, construir y andar en los caminos de búsqueda para explicar, comprender y transformar la realidad en que están circunscritos.

La investigación es un recorrido que se va urdiendo paulatinamente y en el que se establecen intercambios e interacciones con otros actores, con los textos y con todas aquellas fuentes que permiten su retroalimentación y enriquecimiento para de esa manera contribuir al conocimiento pedagógico. Esto es lo que se presenta en este capítulo. Primero se analiza las diferentes visiones que se tiene al estudiar la realidad social y que derivó a la inclinación y definición de la perspectiva interpretativa. Después se presenta los fundamentos teórico-metodológicos en que se fundamenta esta postura, resaltando la subjetividad de los actores (Schutz, 1974) en su vida escolar cotidiana. Posteriormente, se especifican los elementos que conforman la construcción metodológica de esta investigación y el proceso que se siguió en sus diferentes fases desde la

⁴⁸ Este término procede de T. Kuhn (1962) y se relaciona con una posición teórica para explicar el mundo, la cual es compartida por una determinada comunidad científica. Además, en esta visión del mundo, también se establecen los criterios de una metodología y el uso de herramientas apropiadas (Cook, 2000: 61).

definición del problema hasta el tratamiento de la información empírica. En el último apartado de este capítulo, se reseñan algunas producciones intelectuales y de investigación y que constituyen el estado del conocimiento. Mediante las interacciones con otros textos, se conocieron las aportaciones de quienes se han ocupado de indagar sobre los sentidos, los docentes y la educación media superior.

3.1 Dos visiones para indagar la realidad

El hombre en sus exploraciones no se ha conformado con respuestas banales, por el contrario, siempre ha estado atento a escudriñar los problemas de la realidad de manera inquisitiva, rigurosa y sistemática; estableciendo relaciones y conexiones de los fenómenos o sujetos estudiados para construir y producir conocimiento. Su interés por hallar respuestas razonadas, reflexivas y fundamentadas le ha permitido percibir y diferenciar la existencia de la realidad natural y de la realidad social. Ambas realidades pertenecientes al mismo mundo, pero cada una con sus propias interrogantes, objetos de estudio y concepciones metodológicas particulares.

Con el advenimiento de la ciencia se estableció el método científico⁴⁹, como el único camino para hacer estudios válidos y confiables. Durante varios siglos dominó esta perspectiva que las ciencias naturales acogieron para el establecimiento de principios, leyes y teorías y que aun en la actualidad sigue vigente. Sin embargo, en el caso de las ciencias sociales se siguió un proceso distinto; porque a diferencia de las ciencias naturales que siempre se han regido por el método científico; en las ciencias sociales se han creado una gama de orientaciones metodológicas, enraizadas en dos visiones antagónicas: el clasicismo y el romanticismo.

El primero, fundado en el pensamiento racionalista y objetivo que buscaba leyes universales para su aplicación en la sociedad a través de un proceso rígido y coherente; tendiente a conseguir el orden en la sociedad (Gouldner, 1973). Del

⁴⁹ La perspectiva científica se relaciona con el método científico impulsado por F. Bacon y G. Galilei en el siglo XVII. Su interés se centra en la búsqueda de las causas de los fenómenos naturales y la manera cómo estos se relacionan.

lado opuesto, el romanticismo, se guiaba por la capacidad creadora, sensible y soñadora para crear nuevos significados y valores para modificarse a sí mismo y a su mundo. Un mundo de significados sobre lo cotidiano, lo ordinario, lo bajo, lo carnal y lo desviado. Bajo esta concepción de pensamiento se abrían nuevas rutas para atender las cuestiones de lo humano (Gouldner, 1973).

El enfrentamiento del romanticismo y clasicismo reveló más allá de su antagonismo en lo cultural y artístico; su oposición en la concepción ideológica que tenían acerca del mundo, del hombre, de la vida, de la naturaleza, entre otros temas. Estas formas de pensamiento contrarias se infiltraron e insertaron en el campo científico y aun cuando las diferentes ciencias se respaldan en los sustentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, sus raíces se hunden en los preceptos que cada movimiento defendió. Por un lado, el clasicismo que se amparaba en los fundamentos del racionalismo, pragmatismo y empirismo para determinar las relaciones causa-efecto y sus consiguientes leyes y teorías; y por el otro, el romanticismo que rescataba los sentimientos y emociones de hombres corrientes, comunes, que sufrían por los avatares de la vida, y por sus condiciones marginales.

Esta dicotomía en el modo de indagar la realidad, ha derivado a la implantación de diversas orientaciones. Cualquiera que sea la línea de investigación elegida, ésta siempre relacionada con el pensamiento clasicista o romántico. La existencia de estas visiones más que ser posiciones opuestas, representan una riqueza de caminos para atender una situación problemática. Son senderos que buscan de diversas maneras indagar la realidad que nos circunda, y sin importar el posicionamiento que asuma el investigador; su cometido es contribuir a explicar o comprender (Dilthey, 1978) la realidad; descubrir el trasfondo de lo aparente.

A pesar del dominio empirista que se ha tenido sobre los estudios sociales, los últimos años se han desarrollado otras opciones metodológicas para indagar la realidad social. De esta manera, hay preocupación de las diversas ciencias sociales por atender estudios que den cuenta al sujeto común como objeto de estudio y sus aportaciones han demostrado su relevancia como un camino

fructífero para la comprensión de la realidad social. Diversas ciencias sociales como la historia, la sociología, la antropología han aportado al respecto.

En general investigaciones de este tipo, reconocen que las indagaciones de los hombres cotidianos, son los que han participado de manera anónima en la construcción de la cultura de cada periodo humano. Ginzburg (1983) confronta como los estudios históricos se han limitado en consignar *las gestas de los reyes* y han dejado de lado a las clases subalternas, y que habría que recuperar porque son los pequeños grupos mediante sus prácticas cercanas y sus interacciones sociales los que poseen la cultura⁵⁰.

Sin duda, las diferentes ciencias sociales reconocen que la búsqueda no puede reducirse ni limitarse en un solo método, sino que para atender los asuntos humanos se cuentan con diversas opciones y propuestas metodológicas y esta riqueza metodológica es otra variante que marcó la distinción con las ciencias naturales.

3.2 La interpretación como una perspectiva para investigar la realidad social

El hombre siempre ha cuestionado el mundo que lo rodea y eso lo ha inducido a indagar y dependiendo del camino elegido se han encontrado las respuestas. En su desarrollo, el conocimiento científico se ha configurado por dos posiciones dicotómicas:

- a) El pensamiento hegemónico cobijado por el método baconiano que sigue una serie de fases sin que intervenga ningún elemento humano. Éste se fundamenta en la observación que luego se comprueba con experiencias que obedecen a una lógica y a una racionalidad únicas y claras; y que dan paso al surgimiento de principios, leyes y teorías (Fourez, 1994). Así nos

⁵⁰ Autores de diversas ciencias sociales comparten este tipo de investigaciones como el caso de C. Geertz (1997), que desde la antropología social destaca que la descripción densa es una nueva teoría para interpretar la cultura. Otro autor, C. Ginzburg (1976), en su obra *El queso y los gusanos*, rescata la historia de la cultura popular a través de un estudio minucioso y detallado de un molinero. Giovanni Levi (1994) en "Sobre microhistoria", destaca que esta expresión es por esencia una práctica historiográfica que se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental.

encontramos ante una forma de pensamiento que acepta, no cuestiona y legitima el saber científico.

- b) El pensamiento que cuestiona, contradice y se arriesga para comprender, analizar y valorar la realidad. Desde este razonamiento, se concibe al conocimiento, como una construcción personal, una aprehensión del mundo exterior y que cada uno de nosotros captamos por la información que nos circunda. En esta postura, sólo aprehendemos aquella porción en la que nos desenvolvemos, la que nos es inherente y forma parte de nosotros; y por tanto, todo saber es subjetivo. (Fourez, 1994).

Estas condiciones de pensamiento han marcado y diferenciado el rumbo de las ciencias y la educación como campo de lo humano se ha visto permeada por el proceso que se ha seguido en las ciencias sociales. En su tránsito, las ciencias sociales han transcurrido por un camino nebuloso, ambiguo y cambiante. Durante largo tiempo se impuso el pensamiento positivista⁵¹ que proclamaba el rigor científicista en la validez de los hechos sociales que pudieran ser proclamados como principios o leyes generales. Este pensamiento tuvo un dominio hegemónico y aun cuando sigue vigente, el estudio de la hermenéutica⁵² en el terreno de las ciencias sociales abrió otro sendero en la forma de investigar.

La hermenéutica como propuesta metodológica dio la pauta a otro sendero en el estudio de las ciencias sociales y que a su vez derivó a diversos procesos de investigación, todos ellos marcados por la interpretación, la cual se inspira en comprender la existencia humana y por tanto constituye un campo extenso e inagotable. Recurrir a la interpretación, es entrar al mundo de la hermenéutica, que mediante su rigor metodológico, se hacen valoraciones de las comprensiones que hace el sujeto acerca de su realidad (Ricoeur, 2004).

⁵¹ El positivismo en las ciencias sociales fue fundado por A. Comte. Esta filosofía buscaba encajonar los fenómenos sociales a leyes generales y por eso debía seguir el método científico como único camino para alcanzar los preceptos generales; es decir, hay una fe excesiva hacia la ciencia.

⁵² La hermenéutica proviene del griego *hermeneuiein* que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar o interpretar un mensaje o texto. La hermenéutica se encarga de interpretar y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible y todo mal entendido evitado.

Diversos teóricos han contribuido con sus aportaciones en la construcción de esta perspectiva metodológica. Un ejemplo, fueron las aportaciones de Dilthey (1978) acerca de la adopción de la historia como punto de vista privilegiado para comprender la vida humana. Este filósofo concedió no sólo a la historia, sino en su conjunto a las *ciencias del espíritu* autonomía y distinción de las *ciencias naturales* en razón de que las primeras se dirigen a los procesos comprensivos e interpretativos de la condición humana en conexión con su realidad; mientras que las segundas, a la explicación de los fenómenos a partir de la causa-efecto.

La distinción planteada por Dilthey (1978), separó el proceso metodológico a seguirse en las ciencias naturales y a las ciencias del espíritu. Las primeras se caracterizaron por la independencia de los datos empíricos y el establecimiento de teorías generales, mientras que las segundas se centraron en la parte interpretativa, como una actividad humana, singular y cultural (Ricoeur, 2004). Su aportación y las de otros teóricos contribuyeron a la constitución de esta perspectiva, la cual se caracterizó por la riqueza y variedad de senderos.

Una de esas variantes es la comprensión subjetiva de la acción social. Su búsqueda se enraíza en el mundo personal de los sujetos, en sus significados, sentidos y percepciones, en las construcciones personales y sociales que mantienen con la realidad que les circunda.

Max Weber (1964) fue el iniciador en construir una sociología comprensiva a través del *verstehen*. Sus estudios se centraron en la comprensión de la conducta humana otorgándole una evidencia cualitativa específica. Así, las contribuciones de este teórico estaban basadas en la comprensión de la realidad y marcadas por su especificidad en donde se resalta y enfatiza el papel de los individuos, quienes asumen diferentes posiciones ante un mismo fenómeno.

3.2.1 La comprensión del sentido de la acción como una alternativa metodológica

Weber abre un terreno metodológico dentro del campo de la investigación interpretativa, que se distancia de la explicación y se inclina por la comprensión. Sus aportaciones fundaron la propuesta teórico-metodológica que comprende el

sentido que se le da a la acción. De esta manera, se afirma que las acciones de los sujetos en su nivel personal están encubiertas por el significado subjetivo que atribuye a tales acciones.

Por “acción”, debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción, *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1964: 5).

La sociología comprensiva de Weber (1964) tiene como finalidad plantear que la acción desde el sentido subjetivo es una acción social porque está dirigida hacia el otro. Para él, los sujetos activan sus acciones a partir de sus formas de pensamiento y sus motivaciones; así como a la relación y dependencia que guardan esas acciones con sus semejantes, es decir, a lo social. Desde la perspectiva de este teórico, cuando existe un sentido mentado, la persona afecta y es afectada por sus acciones y de ahí se derivó que su propuesta fuera el comprender la actividad humana y la realidad social.

Aquella porción del mundo donde el sujeto está inmerso, en el que se busca comprender la conexión y la significación cultural de sus manifestaciones individuales que se enraízan en la parte interna de su ser y que produce las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otra manera.

En efecto, su objeto específico no lo constituye para nosotros un tipo cualquiera de ‘estado interno’ o de comportamiento externo, sino la acción. Pero acción (incluidos el omitir y el admitir deliberadamente), significa siempre para nosotros un comportamiento comprensible en relación con objetos, esto es, un comportamiento especificado por su sentido subjetivo poseído o mentado, no interesa si de manera más o menos advertida [...]; la acción que específicamente reviste de importancia para la sociología comprensiva es, en particular, una conducta que 1) está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor, a la conducta de los otros 2) está codeterminada en su decurso por esta su referencia plena de sentido y, 3) es explicable por vía de comprensión a partir de este sentido mentado (subjetivamente) (Weber, 1958: 177).

En la opinión de Weber (1964), existe una estrecha conexión entre la acción y el sentido subjetivo y este último es el que orienta el actuar hacia los otros, quienes

pueden ser conocidos, indeterminados o hasta desconocidos del propio sujeto en situaciones pasadas, presentes o futuras. La relación que guardan tales procesos se encuentra fundamentada en los *tipos ideales* concebidos como modelos mentales de la realidad y que distingue en cuatro categorías:

- a) Con arreglo a fines. La acción del individuo está orientada por las expectativas en la conducta de otros sujetos o por estar orientada al uso de medios, sean estos sujetos o elementos del mundo exterior.
- b) Con arreglo a valores. Se enfoca en el valor ético, estético o religioso entre otros, sin importar el resultado de la acción
- c) Afectivo. La acción está determinada por las emociones y sentimientos
- d) Tradicional. Se distingue por las costumbres enraizadas.

Esta categorización precisa que los actores despliegan sus acciones de diversas maneras, ya sea, por su pensamiento racional o también en un marco en donde no son plenamente conscientes, envueltas por sus valores, emociones o tradiciones. Weber (1964), hizo valiosas aportaciones acerca de la subjetividad de las acciones humanas; sin embargo, su propuesta se encuadro en una metodología formal, racional y unívoca que buscaba formular generalizaciones y eso derivó a la creación y distinción de otros enfoques que buscaron diferentes opciones de interpretación para comprender la realidad social en la que están inmersos los sujetos.

Los planteamientos metodológicos de Weber (1958, 1964) sobre el *verstehen* ayudan a situar al investigador en una búsqueda comprensiva de sentidos subjetivos, es decir, de esos enlaces que el sujeto construye o asigna entre su pensamiento y acción. Este postulado weberiano es ampliado y enriquecido con las aportaciones de Schutz (1974), quien concibe que la comprensión de la acción social debe partir de lo referido por el actor, del sentido que el actor asigna a su acción, es decir, el sentido que su acción tiene para él.

La propuesta fenomenológica de Schutz (1974, 74-75), parte del postulado de que la realidad social está conformada por “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural tal como lo experimenta el pensamiento del sentido

común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes lo vinculan relaciones de interacción”. Desde la postura de este teórico, el objeto de análisis lo constituyen las experiencias y las acciones humanas marcadas por la intersubjetividad, la interacción y la comunicación ignorados por la perspectiva empirista y trascendentales en la orientación comprensiva.

Desde el pensamiento de Schutz (1974), la *verstehen* es la interpretación que hacen los hombres en la vida diaria sobre su propia conducta y la de los demás. Por eso la interpretación subjetiva del sentido, así como todo el problema de la comprensión interpretativa (*Verstehen*) entraña tres cuestiones conexas pero diferentes “*Verstehen* como 1) la forma experiencial del conocimiento del sentido común de los asuntos humanos; 2) un problema epistemológico, y 3) un método específico de las ciencias sociales” (Schutz, 1974: 23).

Precisar que la *verstehen* es un método de las ciencias sociales, destaca su carácter cualitativo y humano por el cual se intenta asimilar la realidad subjetiva de los seres humanos, quienes a cada momento hacen construcciones del mundo que los circunda. Desde este plano, la presente investigación se orienta a comprender el sentido que los profesores han otorgado al perfil del docente basado en competencias. Los maestros conducen sus acciones a partir de sus experiencias, y esta construcción de la figura ideal del docente es un proceso que están proyectando, que sufre alteraciones y modificaciones según su acervo a mano y situación biográfica (Schutz, 1974).

Esta visión ha representado una vía metodológica para comprender la realidad desde el ámbito del sentido común o del conocimiento cotidiano. De esta manera, situar las cuestiones de nuestra realidad en este plano metodológico defiende la posibilidad de producir conocimiento desde la interpretación de sentido subjetivo asignado por los actores en su vida cotidiana.

Por tal razón, el camino elegido para indagar la realidad que vivencian los docentes de la educación media superior es desde esta perspectiva comprensiva del sujeto, la cual busca rescatar el conocimiento de sentido común que construye

y comparte con sus semejantes. Al orientar la investigación desde esta mirada interpretativa se atienden las cuestiones de contenido, es decir, del sentido y significado que asignan los actores a sus acciones, recurriendo a un procedimiento lógico y coherente y empleando técnicas acordes a los supuestos y propósitos planteados.

Esta investigación se apoya en la visión de los teóricos del sentido como Schutz (1974), Berger y Luckmann (2006); ya que se busca encontrar en los profesores de la educación media superior sus opiniones, significados, representaciones e imágenes acerca de cómo están vivenciando las prácticas escolares y los sentidos que construyen en su intervención en grupos de aprendizaje a propósito de un programa en la asignatura que imparten. Las interpretaciones que construyen los docentes, obedecen a las apropiaciones que han construido de su realidad inmediata; en su interacción con otras personas; en lo que Maffesoli (1993) denomina nivel microsociológico y en el que se gesta la “socialidad”, es decir, la especificidad de la relación de las personas, porque es en lo cotidiano donde se genera el conocimiento del sentido común, aquel, que conecta a los individuos cuando conviven, interactúan y se comunican.

En este orden de ideas epistémicas que derivan de una relación educativa en la que el profesor hace propicia la oportunidad para socializar ideas y relacionarlos con la vida diaria, para que los aprendizajes generen conocimientos; los cuales se construyen a partir de la cercanía e intercambios que establecen los profesores con sus semejantes. De ahí, surgió la necesidad e interés por conocer y comprender lo que sucede en el ambiente académico en el que se desenvuelven los profesores de la educación media superior: qué cruza en su interior, en sus ideas y creencias; qué posición están asumiendo ante los cambios actuales; además, cómo están viviendo y resignificando la enseñanza basada en competencias dentro de sus prácticas cotidianas⁵³.

⁵³ Heller concibe que “la vida cotidiana es la reproducción del hombre particular” (2002: 21), es decir, que su existencia ya está condicionada antes de su nacimiento. Sin embargo, la misma autora, reconoce que la vida del particular de ese mundo constituido; también enfrenta situaciones de cambio que lo conduce a adaptarse a nuevas costumbres. Así, las prácticas tradicionales que ejecutaron los docentes por varias décadas, se encuentran alteradas y eso les está provocando que adopten otras acciones; pero son ellos, quienes tienen la decisión de cambiar o no sus prácticas docentes.

Comprender el mundo social implica comprender la manera en que el actor define su situación [...] y el investigador social debe percatarse que definir significa actuar, y que interpretar el mundo es un modo primordial de actuar en él. [...] Al vivir en la realidad eminente de la vida cotidiana, los hombres se ven incorporados a determinadas situaciones tal como *ellos* las definen en el contexto de su vida. (Schutz, 1974: 24)

El valor se encuentra en las interpretaciones que hacen los sujetos de su realidad inmediata; por los “conceptos de primer orden” (Schutz, 1974), es decir, por los significados e interpretaciones que dan los profesores acerca de su vida cotidiana, ya que ellos son quienes viven su propia realidad. Tales interpretaciones son construcciones y organizaciones del pensamiento a partir de las significatividades de los seres humanos; quienes viven, piensan y actúan según el sentido otorgado a sus acciones y actos.

Los objetos de pensamiento contruidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos del pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana entre sus semejantes, y se basan en estos objetos. Las construcciones usadas por el especialista en las ciencias sociales son, pues, por así decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia (Schutz, 1974: 37-38).

Indudablemente el quehacer interpretativo se basa en las opiniones y los significados que dan los sujetos a las acciones de su vida cotidiana, pero desde un marco de intencionalidad del investigador (Piña, 2002) y apoyada por determinada posición o línea de investigación.

3.2.2 Línea de investigación: el construccionismo social

La interpretación como vía de investigación es estudiada desde diferentes concepciones; tales como la etnografía, las representaciones sociales, el interaccionismo simbólico o la fenomenología. Su diversidad revela que las cuestiones humanas no pueden ser atendidas desde un único ángulo; por el contrario, requieren ser estudiadas desde la pluralidad de formas y visiones y de ahí que se deriva su riqueza y complejidad.

La orientación fenomenológica reconoce que los hombres son quienes hacen las aprehensiones de su realidad a partir de sus propias vivencias. El plano de su facticidad, es lo que realmente es significativo y representativo, según sus experiencias cotidianas. “Entrar en estos mundos significativos implica entonces, atender de manera lógica y coherente una investigación desde lo microsocioal, en lo pequeño, en lo inmediato, en la relación cara a cara contextualizada” (Piña y Pontón, 2002: 107-108).

Dirigir la búsqueda hacia el ámbito de lo microsociológico (Maffesoli, 1993), inmediato y presente; y atendiendo la realidad particular del hombre concreto (Heller, 2002); se precisa que no existe una realidad general; sino múltiples realidades, que pueden ser atendidas desde diversas maneras, tal como lo reitera Piña:

Si llamamos interpretativa a toda aquella investigación que intenta captar el sentido de los actores, entonces las formas que existen para acercarse a ésta son muy diversas; depende de sus objetivos y de la(s) teoría(s) de partida. La investigación interpretativa engloba distintas formas de trabajo de campo y contiene, como todos los ámbitos del conocimiento, polémicas y cuestionamientos (2002: 36).

De esta manera, el contenido sustancial -de los sentidos y significados de acción que asignan los profesores a su perfil y práctica basados en competencias- se decidió que fuera mediante el construccionismo social propuesto por Berger y Luckmann (2006); quienes afirman que la realidad es una construcción humana derivada de las relaciones e interacciones que establecen los individuos en un contexto determinado y por lo tanto, el sujeto es un producto social definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia.

Al recurrir a esta forma de trabajo, entonces, se hace énfasis en que cualquier hombre se conduce por el sendero del sentido común, es decir, por una “actitud natural” en su “ambiente inmediato”, que se presenta como un mundo objetivado, y que el hombre asimila e incorpora ese mundo, condicionado por los elementos culturales legitimados.

Desde la visión de Berger y Luckmann (2006), los seres humanos somos constructores de la realidad, pero nuestras valoraciones cognitivas hacia los hechos están imbricadas con nuestras vivencias y experiencias y no por las explicaciones causales sustentadas en el conocimiento científico. De esta manera, se reconoce que existe un conocimiento social del sentido común, que se construye en los “ambientes inmediatos”, en la interacción con los otros. Esto muestra que estamos ante un proceso humano, significativo e interdependiente.

Al igual que otras líneas de investigación como el interaccionismo simbólico, vida cotidiana o las representaciones sociales; el construccionismo social mantiene la visión epistémica en torno a la posición que guarda el sujeto con su realidad, es decir, la concepción de que el sujeto es un ser que construye conocimiento dentro del proceso de intercambio social, en su vida cotidiana.

Para Berger y Luckman “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Es un mundo que nace de sus pensamientos y acciones, y que ésta sustentado como real para éstos”. (2006: p. 76). Así, cada sujeto se apropia de la realidad por medio de sus experiencias cognoscitivas y valorativas, con las que constituye su mundo.

Al atender la presente investigación desde la vida cotidiana en la concepción de Berger y Luckmann (2006), se privilegian las aprehensiones que hace cada sujeto en su ambiente específico, sin importar, si su conocimiento sea falso o verdadero; sino el de rescatar y captar el sentido que le otorgan a sus acciones y actos a partir de la recuperación de su situación biográfica, opiniones, expresiones, etc., que además se caracteriza por su carácter individual y social, y que se concreta entre lo espacial y temporal.

Al abordar esta orientación metodológica, se otorga primacía a los sujetos, quienes están por encima de los hechos sociales. El individuo es quien interesa, son sus construcciones interpretativas de la sociedad lo que realmente tiene significado.

3.3 La estrategia metodológica

Indagar en el campo educativo, requiere que el investigador asuma un posicionamiento en la problemática por él planteada. Como lo afirman Taylor y Bogdan (1987); el término metodología designa el modo que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Por esta razón, el investigador toma decisiones en torno a qué, quiénes, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué investigar el objeto de estudio, tomando en cuenta los fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que le permiten identificar el ángulo para estudiar dicho objeto.

Concebir el fenómeno educativo como un proceso que exalta la condición humana y por lo tanto su comprensión subjetiva, se eligió que la presente investigación fuera desde la perspectiva interpretativa centrada en la subjetividad de los actores. De esta manera, se rescata al sujeto como un constructor de la realidad, y tales construcciones guardan sentido y significado a partir de sus experiencias vividas, de sus contextos cotidianos, de sus creencias, etc.

Atender como están vivenciando los docentes de la educación media superior el proceso de la reforma actual, permite que exista un acercamiento comprensivo hacia los sujetos, hacia aquellos seres que realizan sus acciones a partir del sentido y significado que tiene para ellos las transformaciones curriculares, los “innovadores” estilos de enseñanza y las funciones por competencias según sus creencias, ideologías, valores y experiencias. Al explorar la subjetividad de estos actores, se enfatiza que la presente investigación se sustenta en los profesores, es decir, en personas que hacen construcciones y reconstrucciones de su realidad inmediata; en donde se conjugan sus creencias, valores, ideologías y experiencias; y no como simples ejecutores de las prescripciones discursivas.

Entrar al mundo de los sentidos, es atender las interpretaciones que construyen los docentes desde dos esferas interdependientes: la subjetividad y la intersubjetividad. La primera condicionada por las circunstancias particulares y contextuales y la segunda conformada por las relaciones sociales y las

experiencias compartidas. Ambas permiten captar el sentido de sus acciones y con ello la comprensión de la realidad de los sujetos.

El establecimiento de la estrategia metodológica orienta los pasos de la búsqueda, la cual está imbricada con el problema, los supuestos teóricos y los propósitos de la investigación, y que alude a la manera en cómo se enfoca la problemática y los procedimientos para buscar respuestas (Taylor y Bogdan, 1987). Por eso, los diferentes apartados que componen la metodología son elementos constitutivos que clarifican, organizan, definen y delimitan cualquier trabajo de investigación.

a) Problema de investigación

Esta investigación orientada desde la perspectiva interpretativa, reconoce la primacía de la subjetividad de los actores. Su relevancia, radica en la vinculación que existe entre el sujeto con el fenómeno social, asignándole al primero, el papel trascendental, debido a que él es quien otorga sentido y significado a sus acciones en su ambiente inmediato, a lo que acontece día con día, en su vida cotidiana⁵⁴.

Esta investigación centró su preocupación en el planteamiento problemático *“los sentidos que asignan los profesores a su perfil y práctica docente en el modelo educativo basado en competencias para el logro del perfil básico del egresado establecido en la RIEMS, en el bachillerato tecnológico de los CETis”*.

El haber elegido el perfil del docente, como una realidad problemática surgió del interés por conocer y comprender cómo los profesores de este nivel educativo han construido esta noción con base a su formación, experiencia y práctica. Recuperar las expresiones de los actores es como en realidad se comprende la transformación de las prácticas educativas, porque son a través de sus voces

⁵⁴Diversos autores conciben que la vida cotidiana atiende a las actividades que no se reflexionan, aquellas que se ejecutan sin tener conciencia de tales acciones, las cuales ya están dadas antes de su nacimiento y se les conoce por su familiaridad y por ser rutinarias (Piña, 2002)

como adquiere sentido y significado de lo que realmente está ocurriendo con su formación y práctica docente.

b) Propósitos

- Comprender los significados que construyen los profesores del bachillerato tecnológico acerca de su perfil y práctica docente en competencias a través de la investigación interpretativa, para analizar la concepción que tienen de su función educativa.
- Contrastar las diferentes visiones que tienen los profesores en la tarea de su formación y práctica docente mediante sus expresiones, para analizar el sentido de su trabajo profesional desde las diferentes perspectivas educativas
- Identificar las convergencias y divergencias que existen entre los marcos normativos y la realidad que están enfrentando los docentes por medio de sus interpretaciones para dilucidar los roles que están desempeñando en su práctica educativa.

c) Supuestos teóricos

- Los sentidos que construyen los profesores de lenguaje y comunicación y matemáticas, en su formación y práctica docente tienen su razón de ser en el cumplimiento, para responder a las exigencias institucionales establecidas por el modelo educativo basado en competencias
- Los sentidos que asignan los profesores de lenguaje y comunicación y matemáticas trascienden las exigencias institucionales, porque su formación y prácticas están orientadas por la convicción de su quehacer docente y no por lo prescrito.
- Con base a las interpretaciones de los profesores referente a los principios y procesos de la RIEMS es posible dilucidar el sentido y el significado real que tiene la transformación curricular para ellos.

d) Universo de estudio

Esta indagación se llevó a cabo en la educación del nivel medio superior, concretamente en los CETis del Distrito Federal. De los 34 planteles que imparten el bachillerato tecnológico, se seleccionaron 4 centros educativos, por tener más de 10 años impartiendo esta vertiente educativa y por encontrarse en diferentes regiones socioeconómicas. Así pues, considerando la ubicación de los planteles, se eligió que cada plantel se localizara en alguna zona socioeconómica, tipificada en media alta, media, media baja y baja.

Por otro lado, ante la variedad de perfiles profesionales y las diferentes formas de contratación de la planta docente, se determinó que los docentes cumplieran con criterios específicos, tales como: que fueran docentes de las asignaturas de probabilidad y estadística y de lectura, expresión oral y escrita; que tuvieran como antigüedad mínima de 5 años en la docencia, que fueran personal de base y que hubieran participado en el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS).

e) Técnicas e instrumentos

La orientación interpretativa en que está inscrita esta investigación, privilegia las técnicas del método cualitativo, las cuales se presentan como los recursos que emplea el investigador para obtener la información empírica. Al reconocer que la intencionalidad se dirige hacia la construcción de sentidos, entonces se optaron por aquellas herramientas que permitieron la recuperación de los conceptos de primer orden (Cook, 2000), es decir, de las opiniones e interpretaciones que hicieron los profesores acerca de los nuevos requerimientos que deben cumplir en su formación y práctica docente según la actual reforma; así como otro que reflejara su desarrollo profesional y académico. De esta manera se eligió por orden de importancia las siguientes técnicas e instrumentos:

- La entrevista estructurada⁵⁵ (anexo 1), caracterizada por el orden preestablecido de preguntas y temas produce un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras. (Bonilla-Castro, 2005). A través de esta técnica se exploraron las percepciones que tienen los actores acerca de las situaciones que experimentan en sus ambientes inmediatos y de esta manera entender las razones de los sujetos en sus comportamientos.
- El currículum vitae⁵⁶ (anexo 2). Su diseño integró datos personales como edad, nacionalidad y estado civil; datos escolares, que referían al recorrido académico y datos laborales, que atendían las condiciones laborales en que se encuentra cada profesor. Este instrumento permitió ubicar en espacio y tiempo la situación biográfica de los participantes y de esta forma, conocer su historia académica y laboral, y así poder establecer un vínculo entre sus trayectorias con sus representaciones, sus sentidos y sus significaciones de lo que están viviendo en este proceso de cambio en la educación media superior.
- El cuestionario tipo Likert⁵⁷ (anexo 3). Las preguntas estuvieron relacionadas con el guion que se había empleado en la entrevista estructurada, alterando la redacción, pero respetando la intencionalidad.

Al centrar el interés en los sentidos que asignan los profesores a este perfil basado en competencias, se recurrió a estas técnicas como medios dialógicos, porque tal y como lo afirman Navarro y Díaz (1998: 178) “No sólo actuamos, sino

⁵⁵ La guía de entrevista procura un marco de referencia a partir de la cual se plantean los temas pertinentes al estudio, permite ir ponderando qué tanta más información se necesita para profundizar un asunto y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo de la información. (Bonilla-Castro, 2005: 162).

⁵⁶ El currículum vitae es un texto en la medida que expresa “trozos” de la vida de quien lo construye, pero esos trozos no han sido elegidos arbitrariamente, sino que guardan una relación intrínseca que ha sido posible gracias al conocimiento que tienen de sí mismo y de una forma particular de interpretarse en ese momento y de estar en relación con su “aquí” y “ahora”. La forma que utiliza en tal construcción es la narración en la medida que explícitamente está haciendo afirmaciones sobre su persona que desea compartir en la interpretación que otros hagan de él. (Bruner, J. y Susan Wrisser, 2010: 27).

⁵⁷ La escala de actitud tipo Likert refiere a una escala de actitud de intervalos aparentemente iguales. Pertenece a lo que se ha denominado escala ordinal. Utiliza series de afirmaciones o ítems sobre los cuales se obtiene una respuesta por parte del sujeto. (Lewis, R., Aiken, 2003).

que en el curso de nuestra acción y en relación indisociable con ella, *expresamos* –a nosotros mismos y a los demás- el sentido de esa acción”

f) Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de la información empírica consistió en una sucesión de fases, que permitieron proceder a acciones emprendidas de manera organizada y específica. Así, la primera fase consistió en *la construcción del objeto de estudio*, y que tuvo como propósito delimitar el problema de investigación tomando como referente principal, la experiencia vivida de los docentes sobre lo que está aconteciendo en la educación del nivel medio superior y a los procesos de reforma actuales.

La segunda fase fue el *diseño de instrumentos*. Como ya se precisó, las técnicas elegidas fueron la entrevista estructurada, el currículum vitae y el cuestionario tipo Likert y eso implicó el diseño y construcción de instrumentos como el guion de preguntas abiertas; el formato con datos personales, académicos, laborales y profesionales y el guion de preguntas cerradas y las opciones correspondientes.

Durante su diseño y construcción la entrevista estructurada tuvo la mayor importancia, porque ésta era la técnica que permitía objetivar el pensamiento del sujeto por medio del lenguaje, y así captar las creencias, y formas de pensamiento de los profesores en su vida cotidiana. Los otros instrumentos tuvieron como finalidad enriquecer y retroalimentar lo dicho por los actores durante la entrevistas como vías alternas para triangular la información obtenida y de esta forma mantener la rigurosidad metodológica que requiere cualquier investigación.

La tercera fase fue *el pilotaje de los instrumentos*, para corroborar previamente su confiabilidad, claridad y entendimiento. Por esa razón se aplicaron a 2 docentes – uno de matemáticas y uno de lectura, quienes tenían también que cumplir con los rasgos que se habían determinados para los informantes clave- de uno de los CETis seleccionados, los instrumentos diseñados y se hicieron las adecuaciones

de las preguntas o apartados confusos y que se concretizó con los instrumentos diseñados (Anexos 1,2 y 3).

Finalmente, la última fase de este proceso consistió en la *aplicación de los instrumentos*. Se realizó una entrevista estructurada a 14 profesores; 8 de la asignatura de probabilidad y estadística y, 6 de la asignatura de lectura, expresión oral y escrita. Sin embargo, de los docentes entrevistados no se pudieron rescatar 2 currículums vitae y 1 cuestionario tipo Likert.

Las entrevistas estructuradas fueron la técnica primordial para la obtención de la información empírica. De esta manera se pudo explorar el mundo académico de los profesores, ya que a través de la interacción dialógica, los docentes expresaron sus opiniones e interpretaciones acerca de su perfil y práctica docente basado en el enfoque de las competencias, desde su posición personal, particular y única. Las otras técnicas y sus respectivos instrumentos sirvieron como complemento para triangular la información obtenida por las voces de los actores y así enriquecer la información con la intencionalidad de arribar a resultados sólidos en la interpretación y análisis de la misma.

g) Método

El método, atiende a la decisión personal en el procesamiento y tratamiento de los datos empíricos. Al respecto, Vuelvas (2007) precisa que el método permite al investigador manejar la información obtenida para la organización, análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos, Por lo tanto, este proceso se distingue porque es el investigador quien construye su propio proceso de manera particular en el manejo de la información, su análisis e interpretación.

A través de este proceso intrínseco se pone en movimiento la investigación misma y se conecta la realidad empírica con los supuestos y propósitos de la presente indagación. Entonces, el método en correspondencia con la subjetividad de los profesores acerca del sentido que tiene para ellos su perfil y práctica docente dentro del modelo educativo basado en competencias busca develar los significados que ellos han construido en torno a estos cambios “innovadores”.

La subjetividad de los actores como proceso metodológico está fundamentada por las premisas de Weber (1958, 1964) que reconocían a la acción humana dotada de sentido y significación subjetiva; es decir, de un acompañamiento de motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Taylor y Bogdan, 1987) y que representó, el surgimiento y desarrollo del *verstehen* o *método comprensivo*⁵⁸ como una manera diferente para captar los fenómenos sociales.

Al haber elegido la perspectiva interpretativa de la subjetividad de los actores, se reconoce que la materia prima es la información empírica aportada por los actores que permite identificar los significados que le atribuyen a sus acciones. Por esta razón, los instrumentos aplicados fueron los medios que dieron cuenta sobre lo que piensan los profesores, siendo el lenguaje oral y escrito las vías de comunicación. Después de la aplicación de los instrumentos esta investigación tuvo una esencia propia y hubo que darle un tratamiento específico a los datos obtenidos y por esa razón se eligió que el método fuera el análisis de contenido⁵⁹ (Bardín, 2002).

Esta decisión se debió a que era el procedimiento por el que se podía encontrar el trasfondo de las opiniones expresadas por los profesores. Analizar las expresiones orales transformadas en textos⁶⁰ permitió valorar el contenido de la comunicación expresada por los profesores como procedimiento para encontrar el trasfondo de las opiniones expresadas por los profesores. Díaz y Navarro (1998) conciben que las expresiones verbales adquieren el valor de texto y puede convertirse en objeto del análisis del contenido.

[...] ¿en qué consiste ese contenido al que hace referencia la denominación de análisis de contenido? A veces no se enfatiza lo suficiente el hecho de que cuando se habla del “contenido” de un texto –y, en general, de cualquier realidad

⁵⁸La comprensión se considera un método que se ocupa de significaciones, sentidos, relaciones complejas de sentidos, a diferencia de la explicación que concierne a hechos, relaciones causales, etc. (Piña y Pontón: 98).

⁵⁹ Bardín concibe al análisis del contenido como “ el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social de estos mensajes” (1996:32).

⁶⁰Ricoeur (2002) concibe que la escritura es un habla fijada, es decir, la escritura es una realización comparable al habla.

expresiva-, a lo que se está eludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde este punto de vista, el “contenido” de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual este texto define y revela su sentido. [...] En realidad, el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada [...] O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos intuibles y sin embargo, presentes (Delgado, 1998: 179,181-182).

Mediante el análisis del contenido se indagaron las palabras, frases y expresiones; escudriñando los indicios, detalles o señales⁶¹ de los mensajes comunicativos, reflejando el significado y el sentido que tiene para ellos el perfil del docente basado en competencias en su práctica docente común, es decir, en su vida cotidiana. Recuperar el interés por lo particular, por la percepción que construye el sujeto individual de su mundo inmediato expresado mediante el lenguaje conduce a encontrar hallazgos para saber lo que hay detrás de esa palabras, en camino para encontrar el trasfondo de las opiniones expresadas por los profesores.

El método representó fases exhaustivas y dialécticas que generaron la construcción-deconstrucción-reconstrucción en el tratamiento de la información empírica. Fue un proceso continuo, sistemático y detallado; en el que se atendieron una serie de aspectos como: la unidad de análisis, la unidad de contexto, el concepto, etc., lo que permitió la detección de los referentes fiables a partir de la constancia y frecuencia de los datos. Así, con base a la información codificada y analizada se llevó a cabo la construcción y constitución de las categorías empíricas, y su establecimiento permitió avanzar en la interpretación de segundo nivel y en el análisis de los resultados.

Las categorías empíricas establecidas se construyeron a partir de lo que expresaron los propios docentes sobre sus experiencias, sus concepciones

⁶¹ El paradigma indiciario de Ginzburg (1989) es una reacción contra el estudio de los modelos macrosociales. Este paradigma es un método diferente de conocimiento, el cual se basa en la recopilación de huellas, rastros, síntomas, detalles señales; partiendo El diseño de Ginzburg supone que la historia es la disciplina de lo concreto, lo irrepetible, lo singular y lo cualitativo; supone además que nuestro conocimiento de la realidad es indirecto, mediado y fragmentario.

personales, de lo que viven día a día. Aun cuando tal información sólo es accesible por los fragmentos manifiestos; uno, como investigador se valió y recurrió a su propio acervo de conocimiento, es decir, al *corpus* de su ciencia (Schutz, 1974) y a la intencionalidad que guía la presente investigación; por esa razón tales categorías están enmarcadas con los asuntos educativos que involucran a la docencia.

Esta investigación como otras de su tipo, se distingue por su situación compleja en el campo de las ciencias sociales y muestra al mismo tiempo su cualidad humana. El investigador es un ser humano, un sujeto autoconsciente de sus propias construcciones subjetivas que interactúa con sus semejantes y que guía su acción, pero las proyecciones y motivos de su acción son diferentes a las acciones de sentido común. Los profesores de los CETis, construyen sus sentidos de una manera espontánea, natural a partir de lo que están vivenciando y experimentando con la actual reforma y concretamente con el perfil del docente; mientras que el investigador lo hace a partir de ciertos esquemas de pensamiento tomando en cuenta el *corpus* de conocimiento sobre los referentes epistemológicos, metodológicos y teóricos de su intencionalidad investigadora.

3.5 Constitución del Estado del Conocimiento

La investigación educativa, es un campo incesante en sus producciones lo que demuestra la gran preocupación por explicar, comprender o transformar este fenómeno entramado por sus actores, políticas o discursos, reformas, niveles, tipos, procesos, procedimientos, recursos, infraestructura, funciones, fines, ideales, obstáculos, calidad y un innumerable listado de situaciones con los que se guarda relación.

Cualquier investigación permite dar cuenta de lo que esta aconteciendo entre el proceso educativo y la realidad que le circunda desde una posición teórico-metodológica específica. Las aportaciones de estas producciones develan las condiciones de nuestra realidad educativa y dejan huella de sus construcciones de conocimiento:

Por *estado del conocimiento* entendemos el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de las producciones generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (COMIE, s.f.).

El tema central de este trabajo de investigación se centra en el perfil del docente basado en competencias en la educación media superior y el haber realizado la exploración y recorrido documental de la producciones investigativas han permitido sistematizar los conocimientos previos que se han que han aportado a esta área de conocimiento.

Así, rastrear, recuperar y sistematizar la información que ya se produjo, no se limita a recuperar qué, cómo, cuándo, dónde y desde qué visión se ha investigado el objeto de estudio de esta área de conocimiento; sino también a dar cuenta de los vacíos o situaciones que aún no se han explorado, para reflexionar la contribución que tiene esta indagación en el campo de la investigación educativa.

El análisis de las producciones que se llevó a cabo en relación con el perfil del docente de la educación media superior consistió en una secuencia de diferentes fases y que consistieron en:

1. Búsqueda de la información. Se realizó mediante fuentes impresas o electrónicas. Algunas obras publicadas se obtuvieron del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Los sitios electrónicos que se utilizaron fueron de las revistas: Perfiles Educativos, la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Iberoamericana de Educación, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa; así como publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

En el proceso de la exploración, el tema de los docentes y las competencias ha sido abordado en cuantiosas producciones tanto a nivel nacional como internacional y en diferentes niveles educativos y para estructurarlos de una

manera más o menos ordenada se hicieron acotaciones para que tuvieran una relación directa con el objeto de estudio, es decir, se establecieron tres ejes de atención: a) que fueran de la perspectiva interpretativa acerca de los sentidos subjetivos que los actores asignan a sus acciones en su vida cotidiana; b) que refirieran a docentes de la educación media superior; c) que fueran relacionados con el perfil del docente basado en competencias.

2. Organización de la información. Aun cuando la información seleccionada tiene una relación directa con el problema del perfil del docente basado en competencias; sus presentaciones fueron de diversa índole y para una mejor sistematización de los documentos analizados se procedió a la organización establecida por Vuelvas (2007), quien hace un ordenamiento en dos grandes grupos: las producciones intelectuales y las producciones de investigación.

A partir de esta distinción, se establecen algunas descripciones que ayudan a identificar la información para su análisis posterior. De esta manera, se seleccionaron 20 trabajos realizados entre 2001-2012 (Esquemas No. 3 y 4) en nuestro país; acerca de obras, artículos, ensayos, ponencias, investigaciones y entrevistas, las cuales se presentan de la siguiente manera:

Producciones intelectuales (Esquema No. 3)

Trabajo	Construcción de sentidos	Docentes de la educación media superior	Educación basada en competencias, perfil del docente
ARTÍCULO	Los profesores ante las innovaciones curriculares (Díaz B.,F. 2010)		
		Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior (García y Rueda, 2008)	
ENSAYO		La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias (Rueda, 2009)	
	El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos (Díaz Barriga, A.,2001)	Prioridades formativas para el bachillerato tecnológico. La agenda mínima (Zorrilla, 2012)	El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?(Díaz Barriga, 2006)
PONENCIA		La formación del docente como facilitador del constructivismo en el bachillerato (Silva, 2008)	Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias (Pereda, 2010)

OBRA COMPEN DIADA			Formación docente y educación basada en competencias (Díaz Barriga, 2002)
ENTREVISTA		Límites de la reforma en educación media superior (Lozano, 2012)	
		Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior (Villa, 2012)	

Producciones de investigación (Esquema No. 4)

Trabajo	Construcción de sentidos	Docentes de la educación media superior	EBC y Perfil del docente
ARTÍCULO		La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior (Serrato y Rueda, 2010)	
		Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato (Díaz Barriga, 2002)	
		La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su formación y práctica docente (Chehaybar y Kuri, Edith, 2006)	
		Los docentes ante la reforma del bachillerato (Bonilla y Tinajero, 2009)	
		Globalización y educación media superior en México (Alcántara y Zorrilla, 2010)	
Trabajo	Construcción de sentidos	Docentes de la educación media superior	EBC y Perfil del docente
TESIS	La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente. Estudio de caso del odontólogo de la especialidad de estomatología en atención primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Piña, 2006)	La profesionalización docente ante el nuevo modelo educativo "Proyecto Aula" en el Centro de Estudios Tecnológicos "Walter Cross Buchanan" (Ruiz, 2009)	
	Significados sobre la reprobación escolar. Investigación con estudiantes de la carrera de medicina de la FES-Zaragoza UNAM (Jiménez, 2007)		
OBRA COMPLETA		El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias (Zorrilla, 2008)	

3.4.1 Producciones acerca de la construcción de los sentidos

Este grupo, atiende las producciones que se han realizado en relación con la construcción de los sentidos, es decir, acerca de las aportaciones de como vivencian los diferentes sujetos sus experiencias, qué contenido le otorgan a sus acciones y que les significa, de acuerdo a la orientación fenomenológica de Schutz y diversos teóricos del sentido.

En este andar, se encontraron algunas producciones, en el ámbito de lo intelectual, se encontraron dos textos – ensayo y artículo – y en el campo de la investigación dos tesis de posgrado (maestría).

Así, en las producciones intelectuales, Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001) en *El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos educativos* sostienen que el control que ejerce el Estado a través de los procesos de reforma, lo realiza al margen de los actores. En ello abunda la contradicción, porque por un lado, se les considera a los docentes como los responsables de generar el cambio esperado y al mismo tiempo simplemente se les concibe como ejecutores de lo que los administradores deciden.

En este sentido, los autores manifiestan la necesidad de reconocer a los docentes como sujetos vivenciales y experienciales, quienes se van apropiando, rechazando o resistiendo ante estos procesos de cambio. De ahí, se concreta que los docentes se encuentran en una tensión, que nada garantiza su aceptación, rechazo, indiferencia, etc. Reconocer que los docentes son seres ideológicos, que sus pensamientos surgen de sus propias experiencias vividas y de su formación inicial; que sus acciones están mediadas por su conocimiento profesional en la docencia, su salario, etc.

En el artículo de Díaz Barriga, F. (2010) *Los docentes ante las innovaciones curriculares*, sostiene que ante el embate de los procesos de reforma educativa de los últimos años se les ha exigido un nuevo rol como la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, enseñar habilidades o competencias; dominio en las tecnologías de la información, adquisición de competencias

docentes, y funciones tutoriales y de mediación; etc.; pero todas estas cualificaciones ignoran y desconocen las historias de vida de los docentes, quienes tienen sus propias experiencias.

Ambos textos coinciden en resaltar los estudios de corte interpretativo y promueven a que está sea la línea que prevalezca para comprender realmente lo que está ocurriendo en la praxis educativa entre docentes y alumnos, porque son las voces de los actores los que dan cuenta de lo que realidad está aconteciendo en los espacios educativos y no las prescripciones, regulaciones o proyectos educativos.

Por otro lado, las tesis localizadas acordes a la orientación interpretativa de la subjetividad de los actores, fueron dos trabajos de investigación a nivel posgrado (maestría) en educación superior. Coincidentemente, los estudios realizados fueron en la FES Zaragoza, sin embargo sus sujetos de estudio fueron los docentes del campo disciplinar odontológico y los estudiantes de la carrera de medicina. Ambos estudios, se llevaron a cabo desde la línea de la fenomenología social y sus aproximaciones teóricas se apoyaron en los teóricos del sentido como Schutz (1974), Berger y Luckmann (1993).

En la primera investigación, Piña Garza, (2006), *La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente. Estudio de caso del odontólogo de la especialidad de estomatología en atención primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*; propone como problema de investigación: ¿Se puede inferir, con base en las historia de vida, que los docentes integrantes de la EEAP, según ciertas acciones sociales, si los constituyen como una comunidad?, para categorizar sus prácticas profesionales y docentes a través de las historias de vida y que constituyen las acciones con bases afines y objetivos, que se conforman como habituaciones, dentro de una relación de alteridad e intersubjetividad formando de la especialidad una comunidad social *sui generis*.

De esta manera, la autora presenta que los sentidos que otorgan a sus acciones los académicos de la especialidad de odontología de la FES Zaragoza a esta

especialidad; se repiten en el tiempo y que son el sustento de la especialidad en cada uno de los módulos misma que se tipifican e institucionalizan.

Con base a las categorías encontradas de *opinión, situaciones, procesos y estrategias*; permitieron identificar una serie de acciones, algunas de ellas propias de la práctica odontológica como la atención clínica y otras relacionadas con la práctica docente y que guardan relación con los propósitos formativos del EEAP. La autora precisa que en estas acciones, los docentes han construido acciones intersubjetivas y habituaciones y que tales acciones están guiadas por la racionalidad derivada de la tradición de su profesión. Aun cuando estas prácticas se convierten en habituaciones, la autora señala que esta afirmación no es concluyente porque la formación de los académicos no tiene una relación de respuesta por el ahorro de energía generado por las habituaciones, sino por el compromiso que tienen con su propia preparación profesional y no escatiman esfuerzos ni recursos para continuar con su formación.

Por otro lado, la investigación realizada por Jiménez (2007), *Significados sobre la reprobación escolar. Investigación con estudiantes de la carrera de medicina de la FES-Zaragoza UNAM*, atendió como problema ¿qué significados construyen los estudiantes en torno a la reprobación escolar?, para comprender las razones de actuación de los estudiantes ante situaciones de conflicto como lo es la reprobación encontrando que los significados de la reprobación escolar, está relacionada con la propia trayectoria escolar de los estudiantes, tomando en cuenta su particularidad e historia de vida, lo que determina su actuación en los diferentes escenarios donde transcurre su quehacer cotidiano.

3.4.2 Producciones acerca de los docentes de la educación media superior

Este apartado concentró la mayor parte de ambas producciones – 6 intelectuales y 7 de investigación –y que refleja qué, cómo y hacia donde se está orientando el interés de la temática de los docentes de la educación media superior. El tema de la docencia es sumamente estudiado y analizado desde los diferentes paradigmas; sin embargo la mayoría de ellos han atendido a los docentes del nivel básico y superior. El caso de la educación media superior y por consiguiente

sus docentes fue diferente. Poco se ha explorado en torno a su realidad, funcionamiento, estructura, organización, prácticas, los sujetos, etc.

En la búsqueda de las producciones de la década pasada, los primeros años se distinguen por su escasez; sólo se encuentran un artículo de investigación; pero esta situación de carencia parece estar cambiando, porque como se puede apreciar, en las fechas de publicación de los trabajos producidos ha habido una producción inusitada hacia este nivel educativo y sus docentes en los últimos años. Como se indicó, este grupo centra sus producciones en el tema de los docentes y la educación media superior encontrando como vertientes de interés:

La estructura de la educación media superior: Zorrilla (2008) presenta en su obra *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, los problemas que prevalecen en la educación media superior. Centra su atención en el conjunto de instituciones que constituyen la educación media superior desde una mirada estructuralista. El autor presenta una serie de problemas que configuran este nivel educativo; precisando que sus rasgos problemáticos se derivan de un sistema sumamente heterogéneo y contrastante en todos los aspectos: currículum, planes de estudio, docencia, estudiantes.

El autor expone que en el devenir histórico, ha habido una falta de capacidad por parte del Estado para conducir a la educación media superior. Su atención ha estado sujeta a propósitos políticos y no educativos y esta omisión ha generado que en su funcionamiento prevalezca un carácter selectivo, que fomenta la desigualdad social, que propicia la baja eficiencia terminal, socialmente inocuo, al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros y precario en términos formativos, al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve a nivel internacional (Zorrilla, 2008).

De esta manera muestra en su estudio sociológico además del proceso histórico por el que ha transitado la educación media superior, su funcionamiento y organización y como en cada una de las diferentes épocas estuvo la ausencia de una dirección del Estado. Sus fundamentos teóricos se basan principalmente en

las aportaciones de Durkheim (1971, 1973), al conectar la noción de *anomia* con la realidad del sistema de EMS al concebir que tiene una disposición anómica porque “[...] se está frente a una escuela sin un sistema de principios reglamentarios y normativos de índole educativa sustentados en la búsqueda de una formación académica sólida y socialmente pertinente, mediante prácticas sensatas y equitativas” (Zorrilla, 2008: 73).

Así, crítica las declaraciones discursivas de los planes sexenales ajenas a las condiciones reales de los planteles y considera que la SEP como el organismo rector que controla y regula a la mayoría de instituciones de educación media superior; las ha conducido de manera política y no educativa y hasta ahora el Estado se ha mantenido indiferente frente a los contenidos y logros educativos, poniendo en riesgo las condiciones del trabajo académico.

También, en otros trabajos publicados de este mismo autor como el artículo *Globalización y educación media superior en México* (Alcántara y Zorrilla, 2010), se reitera que aun cuando existe una reforma de carácter nacional, la heterogeneidad persiste. Recientemente en el ensayo *Prioridades formativas para el bachillerato tecnológico. La agenda mínima* (Zorrilla, 2012), se reitera que la situación problemática ha estado configurada por la expansión de la matrícula escolar; su proceso histórico marcado por el desorden, la desarticulación y el desconocimiento de cómo se constituyeron las diferentes instituciones, sus docentes y alumnos; así como por la escasa información sobre las condiciones culturales y formativas tanto del estudiantado como del profesorado y también por la falta de sentido educativo.

Así, los problemas del pasado se siguen manifestando en el presente y los fines de las políticas educativas por alcanzar la equidad están lejos de lograrse. Por el contrario, el autor cita que según datos del INEE (2011) el bachillerato recibe estudiantes con conocimientos y habilidades muy dispares, advirtiendo que el panorama refleja una mayor complejidad por su reciente obligatoriedad y por las exigencias que ahora tiene que acatar de la OCDE.

También otros investigadores como Lozano (2012) y Villa (2012) expresan en sus discursos la misma situación problemática. Así, mediante la publicación de sus entrevistas, los exponentes afirman que la RIEMS no sólo no soluciona el funcionamiento de la educación media superior, sino que su situación problemática ha tomado otros matices.

Por una lado, Lozano considera que los límites de la actual reforma en educación media superior se sitúan por su vigencia reciente; los cuestionamientos recibidos al enfoque de competencias, la falta de información difundida y seguimiento. Además, concibe como problemas centrales, la falta de formación de los profesores; el modelo curricular que impulsa y la ausencia de una política clara de implementación y operación de la propuesta; y como si no fuera suficiente, ahora se suman dos situaciones de relevancia que se tienen que atender en conjunto con los problemas de fondo: la obligatoriedad de la educación media superior y su universalización.

Por otro lado, Villa (2012) señala que el grave problema que prevalece en este nivel educativo se encuentra por su segmentación y diversidad y precisa que las diferenciaciones de calidad y prestigio son el referente de las desigualdades sociales que se gestan en este nivel educativo.

El olvido y la marginación de las políticas educativas en este nivel no le dieron una posición ni un valor frente a la sociedad, particularmente frente a los empleadores. La educación técnica con la actual reforma educativa quedó aún más devaluada“. El problema de la falta de posicionamiento de la educación media superior, y particularmente en sus opciones técnicas, frente al mercado de trabajo, frente a la sociedad y aun frente a los mismos padres de familia — quienes quieren que sus hijos estudien la modalidad general—, está muy relacionado con el hecho de que en nuestro país éstas tienen un estatus muy precario, son consideradas de segunda clase” (Villa, 2012: 170).

Los docentes de la educación media superior: Esta ha sido la temática más estudiada y que se manifiesta en las diferentes producciones encontradas a través de tres ejes básicos: la formación, la práctica y la evaluación de sus

desempeños; los cuales se encuentran imbricados unos con otros, porque no se puede entender una tarea sin la otra. Pero, para efectos de reflejar más o menos la información organizada, se presentan de forma separada:

a. Formación de los docentes.

Las reflexiones e indagaciones que han planteado los autores están matizadas por diferentes posiciones. Por un lado, aquellos autores que conciben que la formación esté orientada a la tecnificación. Silva (2008) pone en duda que la formación basada en competencias sea para desarrollar las capacidades reflexivas del profesor; por el contrario, concibe que tiende más a un adiestramiento para cumplir con el ciclo “evaluar-aprender-evaluar” y de esta manera conseguir los resultados esperados, es decir, sólo se tiene un carácter operativo que especializa al docente en cierto número de tareas.

Esta misma visión es compartida con la investigación de Cheheybar (2006) *La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su formación y práctica docente*; la cual se dirigió a docentes de 8 instituciones de nivel medio y superior a nivel nacional y a través de la mirada interpretativa presentó como resultados que la formación es concebida por los propios docentes en su mayoría, desde la perspectiva académica y técnica y sólo una mínima parte de los profesores la conciben desde la perspectiva reflexiva; porque aun cuando los docentes opinaron que la formación es relevante para la transformación de su actividad; el valor de esta formación se encuentra en la ampliación de los conocimientos disciplinares, es decir, de un saber especializado, técnico, instrumental y ahora centrado en el manejo de las tics.

La autora precisa que esta concepción que tienen los docentes sobre su propio proceso formativo está enlazado con el tipo de trayectoria formativa inicial y que corresponde a campos disciplinares de la currícula; y teniendo carencias en el campo didáctico o en su caso sólo haberla recibido a través de cursos de manera instrumental y metodológica.

Otra visión, la propone Díaz Barriga, (2002); quien en su artículo *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato* hace una propuesta a partir de toda una argumentación de la relación imbricada que existe entre la concepción constructivista y el pensamiento reflexivo para activar el proceso formativo de los docentes en la enseñanza reflexiva.

Para la autora el supuesto nodal de la enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente es “el llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos singulares constituye una estrategia formativa muy potente que les permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que se enfocan su práctica en el aula” (Díaz Barriga, 2002:18)

De esta manera, la autora presenta una propuesta de formación en el campo de la enseñanza de la historia que trabajo exitosamente en el CCH a partir de los siguientes preceptos educativos: la articulación teórico-práctica para atender la actividad docente en el saber y saber-hacer; el pensamiento didáctico del docente y su determinación problemática como resultado de la reflexión crítica en equipos de trabajo interdisciplinarios y la superación del pensamiento de sentido común o espontáneo por la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta de acción.

Una tercera vertiente encontrada es que autores como Alcántara y Zorrilla (2010), Ruíz (2009), Villa (2012), Lozano (2012); han expuesto y coinciden en que uno de los profundos problemas que persisten en la educación media superior es la falta de formación de docentes.

Alcántara y Zorrilla (2010), señalan como un factor que agrava la problemática de la educación media superior, es la persistencia de docentes con estudios trancos a nivel licenciatura y escasez de programas de formación docente en la licenciatura y el posgrado.

Por su parte, Rueda (2009) afirma que la tarea docente se desenvuelve entre la complejidad, la multiplicidad y la falta de formación pedagógica y didáctica y que

se complica con la adopción del enfoque educativo basado en competencias. Los docentes de la educación media superior pertenecen a diversas carreras profesionales, con diferentes formas de contratación, carentes en la formación pedagógica y aun cuando se han creado diversos programas de formación; éstos no han sido suficientes para resolver los problemas estructurales de la planta docente.

En la investigación empírica realizada por Ruiz (2009) sobre *La profesionalización docente ante el nuevo modelo educativo "Proyecto Aula" en el Centro de Estudios Tecnológicos "Walter Cross Buchanan"* confronta que esta es una aspiración que choca con la realidad, principalmente por la falta de un programa de profesionalización docente en el que se le proporcionen los enfoques teóricos-metodológicos, psicopedagógicos y didácticos para la concreción de dicho modelo, aunado a esto la experiencia profesional y el dominio de la disciplina, objeto de la impartición por el académico.

También, la autora señala, que dentro de los resultados obtenidos, los docentes de ese centro educativo no cuentan con los conocimientos pedagógicos que le permitan asumir los cambios que plantea el nuevo modelo dentro del ambiente áulico, derivado de la política institucional de selección y contratación de personal para las diferentes áreas académicas, así como la carencia de un programa de inducción para los profesores que ingresan de nuevo ingreso, sino que es una constante en la planta docente, a pesar de los años de servicio.

Zorrilla (2012) señala la necesidad de atender de fondo los problemas que han aquejado a este nivel educativo, enfatizando la importancia que tiene el profesionalizar a los docentes, pero no desde una formación inicial, sino a través de programas de posgrado bien diseñados. Pero también precisa, que no basta con la formación de docentes y alumnos, es imprescindible atender el entorno institucional, cambiar sus estructuras rígidas, con sus planes de estudios fragmentarios y exalta el trabajo colegiado y transversal para la reconfiguración de las estructuras curriculares y el trabajo académico de los profesores

Lozano (2012), considera que el primer problema es la falta de formación de los profesores y lo asocia con diversas situaciones como el problema de no ser personal titulado, ser personal en su mayoría de asignatura, no contar con una formación en la docencia, en términos generales este problema tiene relación con las características y condiciones de los profesores y esto limita de manera sustantiva, su incorporación a aprender las nuevas formas de hacer y obviamente su posterior aplicación en el aula, sobre todo si no se tiene una clara idea de los modelos curriculares que ahora exige la reforma.

“Otra arista del problema es lo que se solicita en la reforma como perfil del docente: basta una somera revisión para constatar que lo que se plantea en este sentido difícilmente podrá cumplirse, dadas las condiciones actuales de los profesores” (Lozano, 2012: 166). Entonces, el expositor resume que para lograr los preceptos de la reforma es indispensable contar con docentes comprometidos, preparados y capacitados y adecuadamente remunerados.

Villa (2012) precisa que aun cuando el problema de la educación tiene sus orígenes desde el nivel básico; el nivel medio superior debiera prever tales circunstancias y tener alternativas. Esto implica la necesidad de que existan programas de formación para los docentes ya sea en estudios de licenciatura, diplomado o posgrado para que tengan los conocimientos y destrezas para desarrollar su trabajo con calidad y por eso es necesario lograr la mejor selección de profesores.

Sin embargo, apunta que los docentes es “un grupo sumamente heterogéneo, cosa que no sería un problema si esa heterogeneidad no tuviera tanto que ver con disparidades en su formación, es decir, si todos tuvieran un cierto nivel de conocimientos asegurado. La realidad es que hay unos muy bien preparados, y otros tienen una formación precaria, y ese tipo de diferencias, que se pueden convertir en desigualdades, hay que evitarlas” (Villa, 2012: 174).

b. Práctica de los docentes

Este tema casi no se ha explorado y se conoce poco al respecto. Dos investigaciones son las que dan cuenta de ello.

López Bonilla y Tinajero (2009) a través de su investigación *Los docentes ante la reforma del bachillerato* describieron los desafíos que enfrentaron los docentes de 5 bachilleratos tecnológicos federales al implementar el modelo constructivista que la reforma de 2004 introdujo sin previo aviso y que vivenciaron con angustia, incertidumbre y desconocimiento. Fue un proceso que al cabo de tres años, los docentes fueron asimilando y construyendo percepciones contrarias, entre los que se manifestaron a favor y los que se oponían a la reforma.

Las autoras señalan que el estudio confirmó que los docentes no rechazan los cambios y las innovaciones; pero sus críticas giran en torno a cómo estas propuestas se concretan, a la imposición y arbitrariedad con que están se establecen; aunque según las autoras, los propios docentes reconocen la necesidad de implementar cambios para transformar la baja eficiencia y los indicadores de desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, Alcántara y Zorrilla (2010) en su indagación para conocer las prácticas de los docentes de educación media superior, los profesores manifestaron realizar actividades generalmente rutinarias en su quehacer cotidiano, así como tener poca participación en los cambios curriculares y evaluar a sus alumnos de manera convencional. Además consideraron que la influencia de la globalización en las políticas educativas y en su actividad docente se restringe a la utilización de las tics.

c. Evaluación de los docentes

Contrariamente a la temática anterior, el establecimiento de la RIEMS, ha despertado interés por indagar acerca de los desempeños de los docentes de la educación media superior; aunque ha sido solo un autor (Rueda, 2008; 2009 y 2010) ya sea en trabajo individual o colaborativo el que ha emprendido aportaciones al respecto.

García, Loredo, Luna y Rueda (2008) en su artículo *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*, hacen un análisis del tema de las competencias y las características que estas contienen. Los autores perfilan que son los docentes en sus prácticas los que tienen que desarrollar las cualidades acordes con el modelo de competencias y para que no haya una desviación en la intencionalidad de realizar prácticas evaluativas de su desempeño.

Los autores hacen una propuesta del Modelo de Evaluación de competencias Docentes (ECD), la cual se encuentra en construcción y que plantea dos situaciones básicas de análisis: el contexto institucional y la función docente, y en esta dirección que debe centrarse la evaluación del desempeño; dirigida en tres momentos: la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje; la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, en el trabajo *La evaluación del desempeño docente* (Rueda, 2009) se enfatiza que la evaluación ha sido un mecanismo de corto plazo en el enfoque por competencias difundidas en las políticas educativas y que tienen una repercusión en las compensaciones salariales, obtención de recursos económicos adicionales y exigencias de la rendición de cuentas y de manera muy débil dirigida a la mejora de la educación, también.

El autor expone que las prácticas evaluativas obedecen a los formalismos impuestos por los organismos internacionales y por eso advierte que su aplicación debe tener cuidado de su pluralidad. Pero, también reconoce que el fortalecimiento de las prácticas educativas contribuye a un sistema más pertinente, equitativo y significativo para todos sus participantes, en especial para sus maestros y los estudiantes que se preparan para vivir en una sociedad que ofrece un futuro incierto.

La evaluación de las competencias docentes implica un trabajo reflexivo, anticipado y bien planeado. El autor resalta que para realizar este tipo de

prácticas se requiere la participación, el debate y la discusión de los cuerpos colegiados en cada contexto escolar. Además que esta práctica debe ser un trabajo creado e imaginado según las características de cada institución escolar y de sus situaciones formativas.

Sin embargo, en su trabajo colaborativo *La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior* (Serrato y Rueda, 2010), analizan tanto los instrumentos como los resultados oficiales obtenidos a través de los cuestionarios de opinión estudiantil de la educación media superior y valorando cómo se está construyendo el panorama de la evaluación de los docentes de la educación media superior de manera oficial por las instituciones autorizadas.

El análisis profundo que hicieron los autores, les permitió detectar los grandes vacíos y contradicciones entre este tipo de evaluación del desempeño docente y el perfil del docente basado en competencias. Los autores exponen que para evaluar el desempeño docente en la educación media superior se debe conducir desde otra mirada que no sea simplemente valorar la actividad de los profesores.

Ahora, con el enfoque basado en competencias se requiere alinear el instrumento con el perfil del docente desde una postura constructivista y no conductista; porque la primera está más cercana al estilo de enseñanza y del aprendizaje acorde con el enfoque de enseñanza adoptado por la RIEMS.

Los autores concluyen la necesidad de continuar con las prácticas evaluativas del desempeño docente bajo los indicadores propuestos en el perfil del docente y por tanto se requiere que los instrumentos aplicados incorporen más fuentes en la obtención de información para la evaluación.

El interés por esta temática es una de las orientaciones que los investigadores han seguido y con la reforma educativa vigente, pareciera que esta inclinación incrementará. La calidad educativa como emblema de los discursos actuales se guía a través de los componentes de relevancia, eficiencia, eficacia y equidad que desde tiempo atrás ya formaban parte de la retórica política; pero ahora con la singularidad de que además de estos componentes, también se consideran los

puntajes obtenidos de los indicadores nacionales y sobretodo de los internacionales impuestos por organismos mundiales que definen no únicamente la dirección de las políticas educativas, sino las políticas económicas de este mundo globalizado.

La RIEMS ha establecido nuevos sistemas de regulación del trabajo académico controlados por el Estado y en concordancia con el modelo por competencias, la evaluación se basa en la recopilación y presentación de evidencias. Dichas evidencias se relacionan con una serie de resultados o productos requeridos en el desempeño, para probar y evaluar la competencia de una persona, incluyendo sus habilidades sociales. De esta manera la evaluación docente es el marco ideal para controlar de manera tangible los desempeños de los profesores y con ello obligarlos a que cumplan con los requerimientos establecidos en el perfil del docente. La evaluación representa el mecanismo idóneo para que los profesores de una u otra forma vayan adoptando los atributos enunciados.

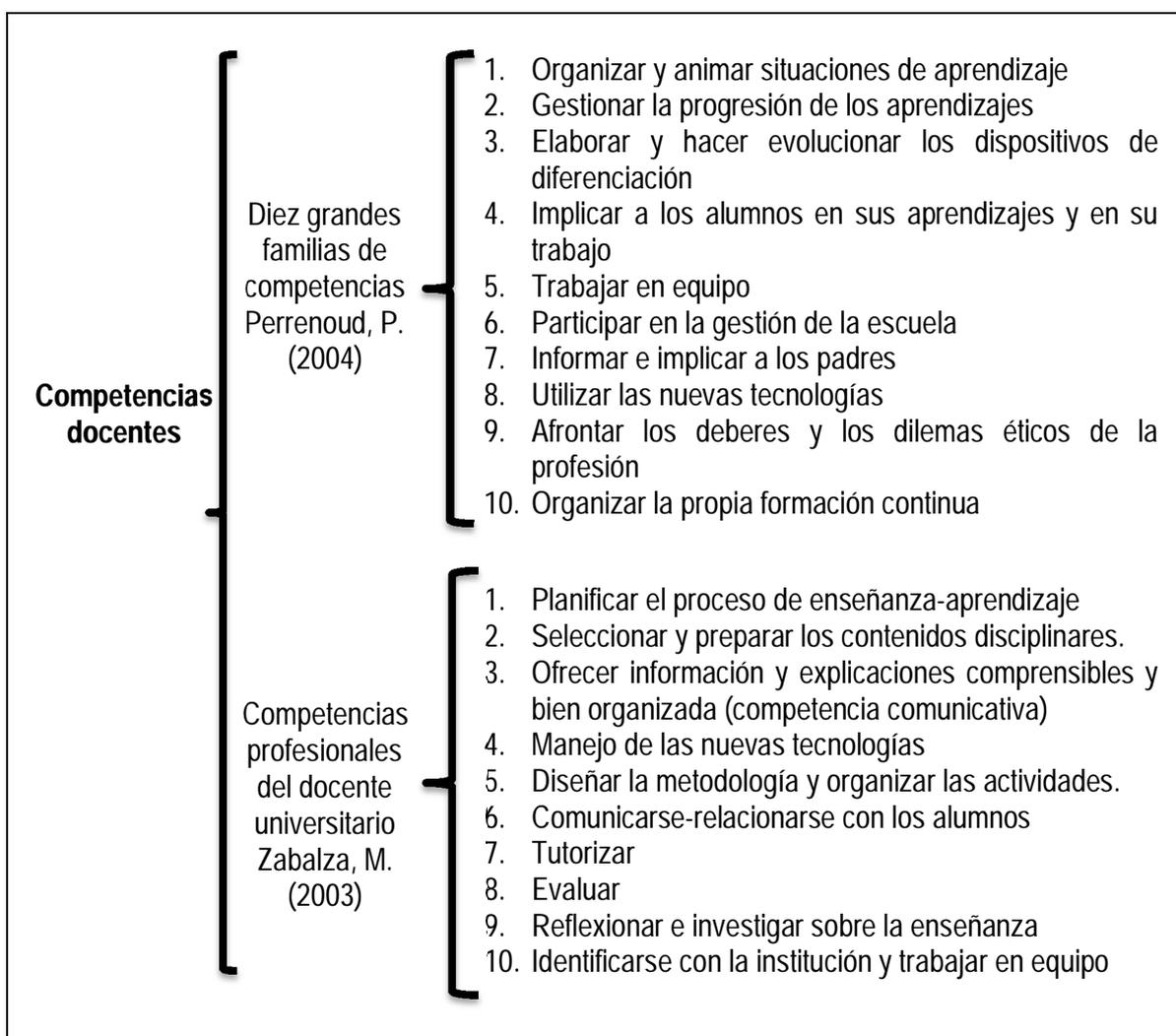
3.4.3 Producciones acerca de la educación basada en competencias y perfil del docente

El último grupo de producciones seleccionadas, lo representa, aquellas producciones que están relacionadas con la educación basada en competencias y el perfil del docente en este enfoque.

En la búsqueda del perfil del docente basado en competencias, los hallazgos fueron en distintos órdenes; por un lado, las aportaciones intelectuales que han producido algunos autores (Perrenoud, 2004; Zabalza 2003) en torno a las competencias que deben desarrollar los docentes. Estas obras representan las concepciones teóricas del tipo de profesorado que se necesita para enfrentar de manera autónoma y profesional los problemas educativos complejos (Cano, 2007) y cada autor hace una construcción de las competencias que debieran fomentar los docentes y sus aportaciones conceptuales son las que han contribuido a la configuración del perfil del docente de la educación media superior.

A modo de ejemplo (Esquema No. 4) se presentan dos propuestas de las familias de las competencias que deberían poseer los docentes ante los retos que debe enfrentar en esta era de grandes cambios. Ambas son contribuciones de la orientación que tiene la función docente, de la necesidad de realizar la práctica de la enseñanza de manera reflexiva, de las implicaciones de la profesionalización del trabajo colaborativo, de la formación continua, entre otras.

ESQUEMA No. 4



Fuente: Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao y Zabalza M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea

Estas obras son tan sólo un ejemplo, de las múltiples producciones que se están generando alrededor de la temática de las competencias docentes, es decir, en la actualidad hay un creciente interés por fundamentar su validez, su pertinencia y relevancia. Aun cuando este campo está siendo un terreno fructífero, hasta este momento las producciones se han dirigido en el plano de lo intelectual, mientras

que la investigación es un campo que apenas se está explorando, pero en el caso concreto del nivel medio superior no se localizó información alguna.

De las producciones intelectuales recientes que tamizan la relación existente entre el perfil del docente y la educación basada en competencias, sin precisar; se encuentra el ensayo de Díaz Barriga, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio*; en donde el autor hace una revisión de los fundamentos conceptuales acerca del enfoque por competencias. En su exposición intenta delimitar su sentido pedagógico, reconociendo que esta tarea es compleja y que se deben considerar las ventajas y desventajas que este enfoque ofrece. Para este autor no existe una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el terreno educativo y por lo tanto representa un reto enorme que requiere replantear la propia propuesta considerando los alcances y límites de la misma.

Por otro lado, Díaz Barriga, y Rigo (2002) en *Formación docente y educación basada en competencias* hacen una reflexión crítica de diversas concepciones, acerca de la educación basada en competencias, particularmente en lo relativo al problema de la formación y práctica docente, las cuales son dimensiones decisivas para la implantación de cualquier programa pedagógico.

Así los autores exponen que más allá de las ventajas o desventajas que se puedan encontrar en el enfoque basado en competencias, lo trascendental y que no debe perderse de vista es la formación de los docentes, porque son ellos, quienes introducen o no las nuevas orientaciones que otros diseñan en las aulas.

Sin embargo, los autores enfatizan que esta formación debe ser concebida como un proceso integral para alcanzar su desarrollo como ser humano y que trascienda el simple entrenamiento o capacitación en técnicas orientadas a una mejor instrumentación didáctica o a difundir teorías psicológicas y pedagógicas. Por lo tanto resaltan la importancia de tomar en cuenta el proyecto situacional y la trayectoria personal del enseñante.

Por su parte, Pereda (2010) *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*, expone en su ponencia que el perfil de los docentes desde este modelo hegemónico son concebidos como profesionales y eso ha implicado que en su desarrollo profesional cuenten con los siguientes saberes: pedagógico, disciplinar, comprensión de sí mismo y teórico-práctico. Por esa razón al reflexionar acerca de la labor docente de nuestros días, se tiene que reconocer que es una tarea multifacética y compleja, que independientemente de los diversos quehaceres que tiene que desempeñar, no debe olvidar su papel fundamental la de ser mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las obras encontradas acerca de los ejes centrales que componen esta investigación: sentidos, docente de la educación media superior y perfil del docente basado en competencias fueron algunas producciones que no agotaron tales temáticas, pero muestran hacia donde se están orientando los intereses intelectuales y de investigación. En breve, se resalta lo siguiente:

- El panorama de la investigación en la educación media superior está cambiando. Pocas producciones dan cuenta de su escasa exploración, pero en la último lustro se ha convertido en un tema de interés tanto de la agenda pública educativa como en el campo de la investigación educativa.
- Sólo un grupo reducido de investigadores ha llevado a cabo indagaciones en este nivel educativo, esperando que el interés manifiesto permita su enriquecimiento al tener diferentes ángulos de análisis.
- Las producciones intelectuales e investigativas de los últimos años se centran en los docentes. Los temas que han sido preocupación de reflexión y estudio se ubican en tres ejes: la formación, la práctica y la evaluación de sus desempeños; siendo la mayoría de ellos desde el paradigma cuantitativo (Cook, 2000).
- La aportación de esta indagación permite comprender el sentido que le asignan los profesores al perfil del docente basado en competencias desde su particularidad, es decir, como captan, perciben o valoran este ideal de maestro desde su realidad inmediata, lo que acontece en su vida cotidiana; permitiendo que sean los propios actores quienes den cuenta lo

que para ellos representa esta nueva figura según el contexto en el que se desenvuelven como son los CETIs.

De esta manera, se pretende contribuir a lo que están viviendo los sujetos en este proceso de la RIEMS, que aun cuando es relativamente reciente, son los profesores quienes están resignificando su propio papel y lo que esto implica en su formación y práctica docente. Hasta ahora, no ha habido una investigación que atienda esta temática ni en su objeto de estudio, ni en el nivel, tampoco en el tipo de los sujetos o contexto particular.

La construcción metodológica de esta y cualquier investigación se estructura como un proceso sistemático, integral, coherente en el que intervienen una serie de aspectos que guían y orientan hacia donde dirigimos, pero aun más relevante cómo dirigimos. Haber establecido el modo de esta búsqueda permitió marcar los límites y precisar el ángulo de estudio.

Además, después de haber revisado las diferentes producciones tanto intelectuales como investigativas, se confirma que la presente investigación es una aportación al campo de la investigación educativa, debido a que otorga voz a los actores, quienes a través de sus expresiones dan cuenta de sus interpretaciones subjetivas e intersubjetivas, las cuales a su vez están entramadas por sus historias biográficas, sus experiencias, su contexto.

Este estudio no sólo contribuye a dar una mirada comprensiva a la investigación educativa del nivel medio superior, sino que también pone un grano de arena a un nivel educativo casi desconocido.

Como se ha reiterado, la educación media superior ha sido un nivel marginado tanto de las políticas educativas como de la investigación educativa en el bachillerato. Son escasas las producciones hechas y menos aun trabajos que den cuenta del perfil del docente del bachillerato en México, por lo que esta investigación y su objeto de estudio cuentan con una gran originalidad, debido a que atiende una realidad conocida por muchos pero no problematizada ni explorada.

CAPÍTULO 4 “COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS PROFESORES DE LOS CETis”

En los capítulos anteriores se ha expuesto quienes son los docentes de los CETis; en qué condiciones desempeñan sus funciones y las tendencias acerca de la configuración de una serie de cualidades que ahora deben poseer para responder a las demandas actuales.

De esta forma, se ha mostrado la atmósfera que rodea a los docentes: tendencias, prescripciones, políticas y hasta explicaciones teóricas. También se ha dejado en claro que la estrategia metodológica se ha orientado a comprender a los actores a partir de las interpretaciones que ellos construyen y el sentido que tiene para sí mismos la conformación de un perfil del docente basado en competencias.

Involucrar directamente a los profesores nos lleva a tejer la relación entre el fenómeno del perfil del docente y lo que piensan y opinan los profesores en torno a este ideal. Las expresiones son el medio por el cual los sujetos hacen enunciaciones sobre sí mismos, sobre los otros y la forma como captan la realidad social que les rodea y en correspondencia con esas interpretaciones asignan o construyen sentidos a sus acciones.

Por esa razón, en este capítulo se realizará el análisis e interpretación de la información con base a los diferentes instrumentos utilizados, los cuales permitieron la recolección de datos empíricos, y que fueron organizados, codificados para la construcción categorial empírica y que será el referente que guiara hacia la comprensión de los sentidos que están construyendo los profesores de los CETis.

4.1 Semblanza de los docentes que fungieron como informantes clave

Los docentes son el eje que direcciona esta investigación y a través del currículum vitae se presenta de manera esquemática el grupo de estudio y sus

características generales de género, antigüedad, grado académico y su formación en el PROFORDEMS (Esquema No. 5):

Esquema No. 5

Género			
	Profesores	Mujeres	Hombres
Lectura	4	2	
Estadística	4	4	

Tipo de Nombramiento			Antigüedad			
Tipo	Lectura	Estadística	Profesores	6-15	16-25	+ 26
Tiempo Completo	5	5	Mujeres	2	5	1
Parcial	3	1	Hombres	1	3	2

Grado Académico			Participación en el PROFORDEMS		
Profesores	Licenciatura	Posgrado (Maestría)	Profesores	Especialidad	Diplomado
Mujeres	6	2	Mujeres	4	4
Hombres	4	2	Hombres	3	3

Perfil Profesiográfico (Formación inicial)

	Estadística		Lectura
Ingeniero (a)	Civil (1) Comunicaciones (2) Eléctrico (1) Físico-Matemático (1) Químico Industrial (1) Topógrafo (1)	Licenciatura	Derecho (1) Docencia Tecnológica (1) Pedagogía (1) Psicología (3)
Licenciatura	Administración (1)		

Fuente: Construcción propia a partir de la información obtenida del currículum vitae de los docentes entrevistados.

Como se puede observar, la información muestra datos variables y aun cuando sus diferencias no son extremas, algunos datos son indispensables de resaltar. El género femenino es la mayoría, pero no representa una disparidad extrema y esto se asocia a que los planes de estudios que operan en los CETis son mixtos por

las asignaturas básicas del bachillerato; así como por los módulos de las áreas tecnológica, industrial y de servicios organizados en 49 especialidades. Esta situación es propicia para que profesores de ambos géneros y de diferentes profesiones puedan insertarse en la docencia.

Otro dato que destaca corresponde a los tipos de nombramientos en que trabajan los docentes. El referente dominante corresponde a los nombramientos de tiempo completo, pero éstos guardan correspondencia con los rangos de mayor antigüedad. En este sentido, se puede deducir que los docentes transitan por un proceso escalafonario en los estamentos de sus nombramientos, es decir, los profesores tienen que esperar el tiempo indicado por la institución para cambiar su situación laboral.

En el caso del nivel de escolaridad, los estudios a nivel licenciatura superan los estudios de maestría, y como parte de los criterios elegidos para los informantes clave, todos ya habían cursado el PROFORDEMS de manera equilibrada en ambas opciones: como especialización y diplomado.

El contraste evidente se encuentra en los perfiles académicos de los maestros. Se distingue que en la materia de probabilidad y estadística cuenta con un(a) profesor(a) cuya formación está directamente relacionada con la asignatura; otros 6 profesores que, a pesar de que tienen diferente formación, guardan una relación directa con la asignatura porque la ingeniería se apoya de manera explícita en el saber matemático y un(a) profesor(a) del área económico-administrativo. Mientras, que los profesores de la asignatura de lectura, son de áreas divergentes: social, humanística, tecnológica y biológica.

Esta heterogeneidad de los perfiles académicos del profesorado muestra la realidad que prevalece en los CETis. En el caso de probabilidad y estadística; la formación profesional de la mayoría de profesores guarda cierta correspondencia con la asignatura impartida; pero sólo por el hecho de que en lo genérico son ingenieros; ya que cada uno de ellos tiene carreras diferentes. Por otro lado, la situación del profesorado de la asignatura de lectura, expresión oral y escrita es aún más contrastante, puesto que sus formaciones son de distintas áreas de

conocimiento, siendo esta situación un botón de muestra de la imprecisión en los criterios para asignarles tal materia. La diversidad de sus perfiles refleja que a los administradores en turno de este tipo de planteles únicamente se han ocupado de cubrir las necesidades curriculares. Tal situación es el común denominador en los diferentes planteles y si esto ocurre es por la ausencia de un perfil académico idóneo que precise la correspondencia entre la asignatura y la formación académica de aquellos que deseen ser profesores de estos centros educativos.

Estos rasgos revelan que los profesores de los CETis están entramados por las condiciones institucionales en las que laboran. Esa realidad educativa es la que ellos conocen, la que ellos han vivido y la que los ha formado. Cada maestro construye sus interpretaciones según su *acervo de conocimiento a mano* conforme a sus experiencias y conocimientos adquiridos; pero no lo hacen en solitario, sino a partir del conjunto de relaciones que establecen con sus semejantes y que les permite construir una realidad compartida (Berger y Luckmann, 2006).

Los profesores entrevistados no son espectadores de una realidad ajena a ellos, sino que son actores que conviven, que tienen encuentros cara a cara en la esfera del *aquí y el ahora*. Su espacio escolar es el escenario de acción y en él está presente su experiencia del *acervo de conocimiento a mano* (Schutz, 1974). En sus expresiones del *yo – tu o ustedes, nosotros- ellos*, manifiestan la interacción con sus semejantes: a) *Predecesores*: algunos enseñantes citan a los docentes de sus historias biográficas que fueron su modelo para la enseñanza; b) *Contemporáneos o asociados*: por la información obtenida, no se distingue la diferencia entre ellos. Únicamente se identificó que los actores que corresponden a estos grupos son otros docentes y los administradores de sus planteles; y c) *Sucesores*: Los alumnos son los sujetos de sus intercambios directos, de sus encuentros cara a cara. Sus materias son el objeto de su tarea docente, pero éstas sólo tienen sentido y significado a partir de sus intercambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los educandos, en esa relación yo (sujeto) y ustedes (sujetos).

Estas pautas de interacción establecen las construcciones intersubjetivas acerca de su formación y trabajo en el enfoque por competencias, cómo interpretan o entienden lo que acontece en su vida escolar diaria y cuáles son sus ideas, creencias y opiniones. Aun cuando en los espacios educativos, la realidad se les impone por las tipificaciones y los roles objetivados, los cuales permiten el control del orden institucional y que limitan las acciones de los profesores, eso no significa que sea así, por el contrario, los profesores se encuentran en una posición de *apertura al mundo* (Berger y Luckmann, 2006).

En este sentido, se reconoce que los maestros se hallan en una interrelación con el ambiente de orden cultural y social específico, el cual ya está determinado a través de las reglamentaciones, planes curriculares, modelo de enseñanza, etc., pero al mismo tiempo son sujetos con una enorme plasticidad. Por tanto, los docentes son capaces de reconstruir las objetivaciones socio culturales determinadas y dar paso a otras opciones reconstruyendo sus propias formaciones socio culturales, como es el caso de la RIEMS y entonces, los docentes más que ejecutar los preceptos de esta reforma, los internalizan, los comparten, asumen posiciones al respecto y después actúan sobre de ellos.

4.2 Categorías de análisis y sentidos que construyen los profesores acerca del perfil del docente

El encuentro con los profesores en esta investigación, generó la mediación dialógica y dio paso a que los maestros expresaran como concebían su función. Mediante las entrevistas y los cuestionarios tipo Likert se sistematizó la información obtenida a través del método del análisis de contenido (Bardín, 2002).

Los referentes empíricos dieron cuenta de la articulación entre el objeto de estudio y el objeto de pensamiento de sentido común de los docentes. La naturaleza de la información dio pauta a dos fases. En primer lugar al armazón de categorías con respecto a lo que era significativo sobre el perfil del docente y a la frecuencia de las opiniones de los profesores. De esta forma, se configuraron las siguientes construcciones categoriales:

- a) Identidad docente
- b) Formación docente
- c) Práctica docente
- d) Prácticas educativas.

Estas categorías implicaron diferentes ámbitos de significado y acción que permitió orientar la segunda fase para comprender los sentidos que construyen los profesores sobre el perfil que les ha impuesto la actual reforma.

El perfil del docente es un constructo objetivado que se estableció a nivel institucional precisando una serie de roles institucionales – Las instituciones proporcionan a los individuos roles, los cuales aparecen como patrones de comportamiento que permiten tipificar la conducta (Berger y Luckmann, 2006) -. Este conocimiento cobra sentido y significado para los actores a partir de sus escenarios histórico, cultural e institucional en el que interactúan. La aprehensión de este objeto se da en los encuentros y desencuentros de los profesores dentro de los espacios de interacción y por esa razón, no se impone de manera uniforme en el pensamiento de los profesores; al contrario, tales aprehensiones penetran con desigual intensidad y sus valoraciones pueden o no ser compartidas.

El perfil del docente es un referente que busca el control de los desempeños del profesorado incluida la formación y práctica⁶². De ahí que los docentes construyan sentidos respecto a esta noción a la que no estaban acostumbrados en su historia laboral⁶³. Esta noción ha representado el accionar de estos actores en relación de quienes son, qué características distinguen o no en relación con las competencias, que los motivo a formarse, cómo vivencian su trabajo docente, entre otras cuestiones.

⁶² El perfil del docente al estar constituido por un conjunto de competencias, se pone en juego las cualidades formativas, cognitivas y actitudinales de los profesores para cumplir con sus funciones en el proceso de la enseñanza y que permiten evidenciar el desempeño de las tareas asignadas.

⁶³ En DGETI, no había existido ningún marco normativo sobre los rasgos o cualidades de los perfiles académicos para su contratación o promoción, si acaso sólo los requisitos escolares que debían cumplir para los estamentos contractuales y el establecimiento de funciones generales de quehacer laboral.

El conglomerado de competencias que constituyen el perfil del docente de la educación media superior atiende a una figura ideal de lo que deben ser y hacer los profesores, pero sus actuaciones no se realizan simplemente porque lo dictan las prescripciones. Lo que en realidad detona la conducta de la persona está enlazado por los motivos que impulsan tales acciones, las cuales están enraizadas en su vida cotidiana. Así, las intenciones o razones reflejan los enlaces que establecen los actores dentro del contexto de significado de un proyecto, y su cumplimiento lo lleva al acto concreto (Schutz, 1974).

Para arribar a comprender los sentidos que construyen los profesores en relación con el perfil del docente, se eligió organizar la interpretación a partir de las categorías empíricas: identidad docente, formación docente, práctica docente y prácticas educativas; puesto que permite la concatenación entre la interpretación de los sentidos, los referentes empíricos y las aportaciones que teóricos o autores han producido en concordancia con las opiniones de los profesores (Esquema No. 6).

Esquema No. 6

Categoría empírica	Construcción de sentidos	
Identidad docente: ser profesor de los CETis	a) Como docentes comprometidos con su labor educativa, reconocen su función formativa b) Como docentes ejecutores instrumentalistas de la reforma	
Formación docente: El PROFORDEMS como vía para el desarrollo profesional	a) El mérito intelectual que tiene la formación en competencias b) El carácter instrumentalista de la formación en competencias c) La iniciación reflexiva de la formación en competencias	
La práctica docente en el enfoque por competencias	Cómo viven el cambio educativo	a) La disyuntiva del cambio educativo: un proceso necesario para mejorar la calidad de la educación o sólo un espejismo para que no cambie nada b) El cambio como un proceso desestabilizador, que los confunde y angustia
	Qué papel desempeñan los profesores en la enseñanza basada en competencias	a) Mediadores entre el conocimiento y el aprendizajes b) Transmisores de información

	Qué ha implicado el trabajo en competencias	<ul style="list-style-type: none"> a) Los docentes que padecen el conflicto de su papel b) El absurdo de la exigencia, la falta de reconocimiento y la amenaza c) La multiplicidad de tareas que ha intensificado su trabajo
Prácticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Los inconvenientes del currículum oficial para contribuir en la formación del perfil del egresado. - La orientación formativa del bachillerato tecnológico 	

Fuente: Construcción propia a partir de las categorías empíricas

Esta presentación y organización de la información para su respectiva interpretación y relación con las aproximaciones teóricas elegidas, representan tan sólo la manera de comprender la realidad social y eso no significa que sea la verdad absoluta; por el contrario, refleja que nos encontramos ante un mundo constantemente cuestionado e interpretado, en el que se construyen y producen ideas diferentes para entender el entramado de la vida social.

4.2.1 Identidad docente: ser profesor de los CETis

Los profesores de ambas asignaturas viven interpretando su realidad y las construcciones de significado subjetivo e intersubjetivo se han dado entre encuentros e intercambios por el trabajo que desempeñan y con la institución de la que forman parte fundamental. Esa proximidad entre colegas, la continuidad de su trabajo en el ámbito de la enseñanza y su permanencia les ha permitido construir un sentido de pertenencia “el ser docente”.

El perfil del docente es una noción vaga para los profesores entrevistados. Ellos no la asocian con los preceptos de la reforma, sino con sus situaciones biográficas (Schutz, 1974), principalmente con el papel que han desempeñado durante su trayectoria laboral. Ellos vinculan esta noción con lo que son y la función que realizan al interior de los planteles. De inicio se reconocen como profesionistas y dan cuenta de lo que ha significado en su vida su inserción a la docencia. El ser docente es el punto de arranque de su identidad como individuos y grupo, constituido por la intencionalidad de haberse ocupado en un trabajo formal.

¡Huy!, yo siempre he dicho... Aquí yo voy a comentar una historia, yo me acuerdo que siempre decía cuando estaba en la universidad que ni loca iba yo a ser maestra. Siempre dije eso, porque además, me daba terror estar así frente a un grupo; era muchísimo el miedo; sin embargo, debo de aceptar que en esto yo aprendí mucho yo era muy tímida, súper, súper, súper tímida y esto me ayudó muchísimo [...] porque realmente no somos maestros de carrera y si estamos aquí, es por azares del destino y demás (04/MP02/A4018).

Todos a este nivel hacia arriba tenemos una carrera y de repente “vente para acá”...tienes una maestría y enséñale y vas aprendiendo [...] Yo soy maestro porque no encontré trabajo, yo lo digo en zona de guasa y en parte enserio. Y les digo “tener una carrera, muchachos, si les va mal, terminan dando clases” y que cada quien lo tome como quiera ¡no! (05/HP02/I4031).

Yo soy ingeniero civil, prácticamente la he hecho a un lado para dedicarme a esto. Anteriormente, era primeramente, yo creo que para muchos fue una forma de cubrir una necesidad económica, que en mi caso hace 19 años, empezamos a perder trabajo, porque ya no había obras tan fácilmente. Ahora que ya hay, la verdad no lo cambio, prefiero estar aquí. Yo sé que podría conseguir obras, sé que podría ganar más incluso; pero a mi edad. Tengo hijos grandes, también tengo hijos pequeños, pero creo que podemos llevar una vida digna, más bien a mi familia y el trabajo que hago me dignifica y me hace sentir muy bien. 10/HP33/I4019

Como muchos de nosotros, yo caí en la docencia por casualidad, o sea y no porque yo haya querido ser profesora, ni era la mejor idea, ni me llamaba la atención la educación ni la pedagogía; pero después de manera profesional le fui agarrando el gusto. Al principio, fue muy complicado, hoy si sé que es algo que me gusta hacer (12/MP54/M4016).

El trabajo fue lo que los movilizó a formar parte del cuerpo docente. La intención inicial de su incorporación al campo educativo fue detonada por alcanzar un fin concreto: el empleo. Por eso, el sentido de “*la acción racional con arreglo a fines* determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de *fines* propios racionalmente sopesados y perseguidos” (Weber, 1964:20); fue la condición preeminente de su ingreso al sistema educativo.

La oportunidad de este grupo de profesionistas al trabajo docente fue por la apertura que se dio en el nivel medio superior que siguió de manera similar el proceso de masificación universitaria. Romero (2005), precisa que la expansión

de la educación superior implementó la enseñanza por asignatura, expresión que en sí misma revela el nuevo carácter de la práctica de la enseñanza: un profesional medido por el salario, contratado por tiempos parciales, cuyo trabajo académico se realizaba principalmente como un trabajo profesional.

La universidad de masas moderna, es por definición una universidad donde el trabajo académico se desarrolla bajo la forma de una relación económica, salarial, en donde existe un nuevo tipo de profesional. Un hombre que no necesariamente vive para la cultura y la universidad, convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la mira de vastas capas intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos de la sociedad (Brunner, 1985: 10)

Aun cuando su ingreso fue motivado para obtener un empleo; los profesores se encontraron en un espacio con otros profesionistas compartiendo historias semejantes, experimentando más o menos la encomienda en común de la enseñanza. El ser docente de los CETis ha sido una aprehensión que han construido de sí mismos, quienes se dedican a la enseñanza, sin importar la profesión inicial o nivel de escolaridad. Ellos se reconocen a sí mismos como “profesor o maestro” a partir de su actividad magisterial en la transmisión de los contenidos indicados en los programas de estudios y de sus intercambios con los alumnos.

La identidad⁶⁴ de sentirse docentes, se relaciona con la encomienda de formar a los alumnos en la asignatura que imparten, de transmitir un conjunto de conocimientos especializados según sus propios estilos personales, de pertenecer a un gremio en el que comparten roles y vocabularios específicos. Así, la identidad de los docentes se configura como una representación que construyen los docentes de su propia función.

La identidad es “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones [...] las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de las personalidades individuales, ni los productos de

⁶⁴ Para Berger y Luckmann (2006) la identidad es un proceso que se origina en la *socialización secundaria*⁶⁴, es decir, de la interacción con diversos grupos o submundos representados por las instituciones, caracterizadas por la división del trabajo y del conocimiento y que se encuentran identificadas con los roles

estructuras o de políticas económicas impuestas desde arriba; son construcciones sociales que implican las trayectorias individuales y los sistemas de trabajo y formación (Dubar, 1991: 264).

Desde la postura de Dubar (1991), la identidad es una construcción que se conjuga en polos dicotómicos al interior y exterior de los sujetos; que se distingue por ser dinámica y continua vinculada al contexto específico, la trayectoria de vida, la división del trabajo y el proceso formativo. Por tal razón no se puede hablar de una identidad uniforme ni homogénea, sino de identidades que los sujetos van construyendo según sus propias vivencias.

Por su parte Marcelo y Vaillant (2009), coinciden en que la construcción de la identidad es un proceso complejo y dinámico y que se genera en los planos individual y colectivo determinadas por las condiciones específicas de su contexto de trabajo.

La temática de la identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los propios docentes, y para la sociedad en la cual desarrollan sus actividades. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido o adjudicado en una sociedad dada.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta de a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo y de las particulares trayectorias de vida profesional (Vaillant y Marcelo, 2009: 35).

Los profesores de los CETis han construido una identidad colectiva acerca de que son profesionales de diferentes campos disciplinarios y su inserción a la docencia les ha representado un status por el rol que desempeñan. Sin embargo, también se encuentran en un proceso de identificación de manera individual, construyendo y reconstruyendo su función; revalorando su tarea desde el ámbito profesional y en ese trayecto ha sido fundamental la formación de su práctica.

Ser docente es una expresión que los profesores entrevistados interpretan de diferente manera. Su formación universitaria⁶⁵ y su relación directa con los alumnos, otros maestros, personal administrativo y directivo dentro de espacios cotidianos les ha permitido tener un sentido de pertenencia al tipo de institución a la que están sujetos. Las reglamentaciones que impone directamente la SEP-SEMS, les ha condicionado a construir concepciones de su función educativa. A pesar de las condiciones formales que prevalecen al interior de este tipo de planteles, los profesores hacen valoraciones de su trabajo, lo que aportan a los alumnos y cuál es su verdadera función. En sus expresiones se encontraron dos sentidos de su función docente:

a) Como docentes comprometidos con su labor educativa, reconocen su función formativa

Mi función como docente es eh... ser una formadora de adolescentes que están en un proceso de transformación a la adultez, con una conciencia muy reflexiva, hacia lo que ellos puedan brindar como seres humanos, eh... más allá del conocimiento específico de una disciplina científica; es decir, si son médicos o bien si llegasen a ser este... pues mensajeros o no sé; el ser formadora de una persona o de un conjunto de personas que tengan un compromiso con su actividad, que sepan que lo que ellos hacen es muy importante. Este..., que no todos necesitan ser licenciados, no todos necesitan ser maestros, doctores; sino que también hay otros roles en la sociedad, que también son muy importantes y que necesitamos volver a voltear a verlos para rehacer el tejido social y yo creo esa es mi labor más importante; dejar una semilla de formación en los jóvenes. Que hagan lo que hagan, es muy importante, que van a jugar un papel muy importante y que lo hagan con plena conciencia, hacia ellos mismos, que lo hagan... hacia el bienestar personal, pero también hacia el bienestar comunitario (02/ML02/P4008).

Me gusta mucho mi profesión, esta carrera, esta es mi profesión porque soy docente. [...], mi función es facilitar ese paso de, del conocimiento, de todo lo que es lo teórico, a que realmente lo lleven a la práctica y que puedan resolver problemáticas de su vida cotidiana, laboral, o sea, que tengas esos elementos, esas herramientas, que puedan... cuando se enfrenten a algún problema, tengan esa capacidad de poderlo resolver entre varias alternativas, elegir la mejor, para poder este... solventar esa situación. Entonces, eh... ya no ser el maestro autoritario, el maestro que siempre tiene la razón, el maestro “que si no les explico

⁶⁵ Sandoval (2008: 10) precisa que en el ámbito magisterial, los maestros que ingresan a la docencia sin haber pasado por un proceso de formación en una escuela normal se les denomina de manera genérica “universitarios”, independientemente de si estudiaron en una universidad, politécnico o cualquier otra institución de educación superior. Es una forma común de distinguirlos de los normalistas.

yo, ustedes no entienden”; sino ponerlos a trabajar a ellos, que ellos desarrollen, que ellos busquen su propio desarrollo del conocimiento (11/HL33/M4000).

Pues a mí me gusta mucho ser maestra, te deja con muchas satisfacciones, además te llena de energía, pues estas en contacto con los chavitos y este, te llena de energía y este... aprendes muchas cosas a través de ellos, ves la vida como la ven ellos y eso hace que como a lo mejor aterrices ¡no!... en las nubes. Entonces es muy gratificante y el imaginarme y cuando tengo a otros chavos, otros alumnos, que ya están trabajando, que ya este... terminaron de estudiar, que... pues es gratificante, que de alguna manera tu contribuiste a que sea una persona digna, feliz, formada (13/MP54/I2020).

Este grupo de maestros construyen el sentido de su identidad a partir de lo que establecen con el conocimiento, con el propósito de su tarea y la contribución formativa que desarrollan en los educandos. Su sentido de ser maestro está dirigido por el amor y ánimo de aportar algo bueno, productivo, por la responsabilidad que sienten de guiar a los jóvenes en lo cognitivo y reconociéndolos como sujetos sociales, que están en proceso de moldeamiento y que sus acciones son “granitos” que aportan con su trans-formación.

Ser docente para este grupo de profesores es mantener una actitud consciente, autocrítica y reflexiva de su propia labor, que se afianza porque sus perfiles profesionales son afines a las asignaturas impartidas. Sus acciones están guiadas por la convicción personal y profesional de identificarse como agentes que contribuyen en el proceso formativo de los jóvenes. Perciben que la otredad representada por el alumnado ya no es la misma, que su contexto cultural se ha modificado y eso les induce a reconstruirse en su tarea de la docencia, son los adolescentes los que los impulsan a generar el cambio y no lo que dicta la reforma educativa.

b) Como docentes ejecutores instrumentalistas de las reforma

Creo, entonces que mi función primero es reconocer las habilidades que tengo, cuáles serían mis limitaciones para poder desarrollar otras habilidades y ser realmente un mediador con los alumnos y el conocimiento [...]creo que esto nos da las bases y es un buen comienzo, un excelente comienzo para que los que empezamos, podamos realmente contar con herramientas y podamos hacer bien nuestro trabajo y no estar como que investigando o buscando el hilo negro y

ahora, que doy y como lo doy y ahora como le hago, entonces tenemos como que ya la base para empezar de ahí proponer nuevas estrategias (03/ML02/P0006).

Ser un facilitador del conocimiento, básicamente ser el facilitador el que les va a proporcionar, bueno determinadas herramientas, pero que también los va a impulsar, para que el alumno busque sus propias herramientas, para este poder, este... tener los conocimientos ¡no!, no como antes, bueno, que todo se les proporcionaba y que ahora, pues, este...antes solamente, solo yo, solo yo. Y ahora no, que ellos también puedan ser capaces de buscar otras alternativas, para que puedan aprender más [...] para lograr esto que ahora, este...se requiere con la reforma (04/MP02/A4018)

A través de sus narrativas, los docentes retratan que los roles como mediador, facilitador o guía difundidos por la RIEMS son los que ahora deben desempeñar en el proceso de la enseñanza. El ser docente, los identifica con legitimar los preceptos de la reforma y dar cumplimiento a lo dispuesto en el discurso oficial. Sus acciones están determinadas por la aceptación de lo que promueve el enfoque por competencias, bajo un carácter eficientista, instrumentalista y de rendimiento para que los alumnos ocupen un lugar en el mundo productivo.

El ser docente para este otro grupo de docentes adquiere un matiz de desplazamiento. Desde esta perspectiva, su función se había limitado en ser transmisores de información, la cual dejó de ser efectiva y ha dado paso a otra. Ahora se han convertido en técnicos de herramientas, para que los alumnos desarrollen un conjunto de competencias y así puedan adaptarse a esta sociedad cambiante y a la modificación de los procesos de producción y comercialización promovidos por el fenómeno de la globalización y las tecnologías de la información.

Su tarea está orientada a fortalecer el listado de 11 competencias y sus correspondientes atributos. Tales cualificaciones tienden a que los jóvenes evidencien los desempeños básicos, reduciendo y minimizando su proceso formativo por la capacitación y el adiestramiento.

[...] se orienta fundamentalmente hacia un concepto de competencias para el trabajo, con lo cual se disloca el sentido formativo y propedéutico que tiene y debe seguir teniendo el bachillerato. Y desde esa lógica se llega a verdaderas pifias, como la siguiente: El enfoque de competencias considera que los conocimientos

por sí mismos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. Efectivamente, desde esta perspectiva la producción de conocimientos, el qué de la educación, debe estar en otros lados, porque a aquí eso no interesa, sino el cómo, el uso copiado de los conocimientos aplicados de manera precisa en un contexto determinado. Es perfecto para la noción de un país como el que se quiere: de maquila y subordinado.

De allí también su énfasis en el logro de un muy definido perfil de egresado, orientado hacia trabajo y a la certificación estándar, más relacionado con la capacitación y la cualificación, que con las bases endógenas de aprendizajes significativos y conocimientos autónomos (Didriksson, 2010:88-89).

Esta actitud de los profesores muestra su obediencia de los mandatos, acatando y validando lo establecido aunque eso no significa que lo cumplan ciertamente, ya que como rasgo peculiar, en este grupo, se encuentran los profesores, cuyos perfiles profesionales no corresponden a las asignaturas impartidas lo que permite interpretar que tal aceptación es una simulación de su cambio, puesto que, su carencia en los saberes disciplinar y pedagógico les impide mediar el conocimiento con el aprendizaje de los alumnos.

4.2.2. Formación docente: El PROFORDEMS como vía para el desarrollo profesional

La formación docente es otra de las categorías que valoraron los profesores en la concepción que están construyendo sobre el perfil que deben poseer. La carencia de conocimientos didácticos y pedagógicos, los motivo a capacitarse y actualizarse en esos saberes desde que se iniciaron en la docencia. Este accionar de los enseñantes coincide con la afirmación de que “la formación docente, en un sentido amplio, va más allá del de las actividades de entrenamiento o capacitación puntual en el trabajo, en este caso, para el ejercicio de la docencia como labor profesional” (Díaz Barriga, 2002: 7). Los maestros entrevistados informaron que a lo largo de su trayectoria institucional⁶⁶ se han preocupado y ocupado por ese proceso personal, continuo y complejo que les ha propiciado la adquisición de conocimientos y que han contribuido en su desarrollo profesional.

⁶⁶ Mediante el currículum vitae, los profesores entrevistados han asistido a cursos, estadías técnicas, diplomados y algunos de ellos tienen estudios de posgrado relacionados con la enseñanza independientemente de la especialización del PROFORDEMS en los últimos 5 años.

La formación docente es una noción que sin lugar a dudas, va más allá de los programas institucionales, puesto que son las propias iniciativas de los profesores lo que los moviliza asumir sus compromisos como persona y como profesional de la enseñanza. Como dice Ferry (1990: 43) “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado o perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Este trabajo que el propio ser humano hace sobre sí mismo invade todo su ser, toda su esencia, sus representaciones, ideas y se manifiesta en todas sus acciones y es precisamente que de la formación se espere el cambio social y personal.

La formación es un proceso interno del propio sujeto, pero también está inscrita en un contexto histórico y cultural que la subdetermina (Ferry, 1990). Esta condición situacional en la que están insertos los docentes es esencial para comprenderlos. La educación media superior está transitando por un proceso de reforma, en donde la formación de los enseñantes ha sido señalada como un asunto prioritario para garantizar la calidad profesional de los maestros y con ellos lograr el tan ansiado cambio.

El modelo innovador de las competencias impuso una reestructuración de cómo debía ser la formación docente y eso muestra que este proceso que vivencian los enseñantes es acorde con los requerimientos y cualificaciones que se espera adquieran para su ejercicio en la práctica. Tal como lo precisa Pérez Gómez (1992: 398), “la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa”.

Ahora, los profesores ligan su proceso formativo con el PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior) implementado por la SEP. Su carácter institucional y regulador ha presionado a los enseñantes a cursar alguna de sus modalidades, ya sea como especialización o diplomado ante la necesidad de profesionalizarlos para su práctica en la docencia en competencias. La retórica del reclamo de tener a docentes que sean capaces de ser facilitadores de procesos de aprendizajes más autónomos, reflexivos, que

empleen las tecnologías de la información, entre otras habilidades; ha sido aprehendida de diversas formas por estos actores.

Todos los programas de formación de maestros ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio (Tedesco, 1998).

Los docentes son personas que viven en un ambiente cultural escolar concreto. Sus acciones se encuentran fundidas por el mundo social que les circunda, por sus creencias, valores, experiencias; y que dan cuenta en sus proyectos, en sus motivos y significatividades que orientan su conducta con respecto a su formación.

A mí me gusta capacitarme, pero a mí me gusta, o sea, yo, yo, desde toda la vida. Cuando yo trabajé en el banco, siempre, siempre (enfática) estaba en cursos, diplomados, esto y lo otro, me encanta [...] este... luego ya cuando pase propiamente a docentes, yo veía la manera de, de tener mis cursos, hemos ido a buscar cursos hasta la UPN, cursos, cursos, siempre los andamos peleando y entonces cuando entra la reforma, yo estaba este, este... de presidenta estatal, por eso tuve más opción y de hecho curse los dos, el primero como diplomado, lo hice en el CIIDET y el CIIDET es mucho mejor que la UPN y que obviamente mejor que la Ibero, la Salle y todas esas escuelitas ¡no! Entonces, primero lo hice en el CIIDET, pero como me ofrecían el diplomado, lo tome y después lo hice en la UPN como especialidad (01/ML02/D4019).

Este modelo de competencias les están causando expectativas en relación a los “nuevos” roles que tienen que desempeñar, siendo el PROFORDEMS el medio para lograr tales fines. Una vez más, el detonante de su accionar social es con arreglo a fines (Weber, 1964).

Bueno fue, una, una combinación de muchas cosas; por una parte, era la necesidad, este... como institución de sumarme para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato; por otra parte, era tener la formación real como docente (02/ML02/P4008).

El creciente interés que se ha dado al desarrollo profesional de los docentes de la educación media superior ha sido aprehendido de diferentes formas por estos actores. Ellos son quienes hacen sus propias valoraciones de la enseñanza según sus condiciones formales de su trabajo. La significatividad de la formación por competencias se encuentra conectada por los docentes que cursaron este

diplomado/ especialización y entonces, la formación no sólo corresponde a su reflexiones, sino que se sitúa en un contexto específico, vinculado a una orientación curricular específica. Esto conduce a recurrir a las tipificaciones y enfoques que fundamenten la relación teórico-práctica de este proceso en su desarrollo profesional, tomando en cuenta tanto a las entrevistas como a los cuestionarios tipo Likert:

a) El mérito intelectual que tiene la formación en competencias

Entonces, debemos de prepararnos académicamente, de prepararnos bien; este... para los muchachos [...] Hice la maestría en didáctica de las matemáticas y este tuve que leer, y tuve que aprender muchas cosas y vi que, que a lo mejor, en algunas cosas yo estaba muy mal y en otras cosas estaba bien, pero solamente con base a una preparación fui reconociendo lo que estaba mal. (...) El actualizarme, yo cualquier cosa que salga, me apunto, me ha de servir de algo, pues por lo menos para los estímulos; porque cada vez ponen más trabas para poder participar (05/HP02/I4031).

Yo siempre me he preocupado por prepararme yo estudié la ingeniería de químico industrial, pero después tuve la oportunidad de hacer una maestría en el área de matemáticas y tengo ahorita la especialización en competencias docentes. Entonces si me he preocupado por prepararme para desempeñar mejor mi labor académica porque yo creo que el aprendizaje no se termina, diario aprende uno cosas nuevas; ya sea por iniciativa propia o hasta de los propios alumnos y entonces, uno tiene que capacitarse para ir más allá que ellos, tiene que ir uno o dos pasos delante que ellos. Definitivamente, no podemos, este... quedarnos con los brazos cruzados y a ver qué sale. Definitivamente, tenemos que estar capacitando día con día (07/32MP/I4000).

En estas narraciones se puede distinguir un predominio por la formación desde la perspectiva académica que propone Pérez Gómez (1992) en donde el valor se le otorga al dominio del conocimiento especializado. La formación del profesor se concibe como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica.

Este grupo de profesores, sienten que su formación está ligada estrechamente con la preparación académica, con participar en cursos, diplomados, estudios de posgrado acumulando un bagaje cultural en los campos científico y educativo. Su desarrollo formativo está motivado por la atracción de los méritos y recompensas de los programas compensatorios como estímulos al desempeño docente, promoción, periodo sabático, beca-comisión entre otros. Los profesores apuestan

por el intelecto permanente y como lo afirma Gil Antón (2009) su búsqueda está guiada para obtener más certificaciones y con el compromiso del saber disciplinar.

b) El carácter instrumentalista de la formación en competencias

[...] si algo aprendí en esta parte de PROFORDEMS, como esta parte de ser docente... obvio no todo me lo dio el curso o el diplomado, pero si me sentó las bases para saber que tengo herramientas tanto profesionales como este incluso hasta actitudinales para poder emprender desde una secuencia, desde lo más básico, cómo hacer una secuencia, cómo trabajar con los grupos. Antes hacía algo y decía ¡híjole! funcionara. No ahora sé que tengo el sustento de que sé plantar una estrategia, sé cómo llevarla a cabo, sé cómo puede funcionar mejor la estrategia, sé que me puedo adecuar al grupo que tengo y eso me genera que realmente tenga una seguridad. Y eso es lo que me dejó este curso (03/ML02/P0006).

Entonces, yo creo, este... todo esto ya sea los diplomados, la especialidad, lo que cada uno de nosotros haya este... estudiado... creo que si nos va preparando un poquito más para lograr esto que ahora, este...se requiere con la reforma (04/MP02/A4018)

[...] preparándonos o sea en el prepararse tanto académicamente, como, ¿cómo te explicaré? este si o sea ir nosotros con esa preparación constante, igual enfocada a que, a nuestra materia, tomando en cuenta las modificaciones que está dando la RIEMS (06/ML32/N2830)

Estos son tan sólo mínimos ejemplos de lo que sienten la mayoría de los docentes –que fueron tipificados como institucionales- y en donde informan que la formación en competencias tiene como propósito habilitarlos acerca de estrategias didácticas para integrar los contenidos académicos con las situaciones concretas de la vida cotidiana introduciendo innovaciones en las formas de enseñanza. La significatividad de su formación se encuentra en la racionalidad de que además del conocimiento científico, se requiere del dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para la planeación, organización y evaluación del proceso de aprendizaje considerándose a sí mismos como profesionales competentes

Este pensamiento concuerda con la aportación teórica denominada racionalidad técnica por Schön (1992), quien concibe que esta perspectiva deviene de la filosofía positivista y por ende se rige bajo los principios de la investigación clásica en donde impera un pensamiento en la solución de problemas desde una mirada instrumental, rígida, mecánica. La formación desde esta postura es preparar de

manera teórica y técnica a los docentes a partir de saberes ya reconocidos y su función se reduce a la ejecución de tales saberes y a su aplicación de manera sistemática y científica.

Los docentes de los CETis asocian su formación en competencias con el perfeccionamiento de su práctica, con el uso de las tecnologías de la información, con los comportamientos que deben asumir tanto ellos como los alumnos. Entonces, los profesores sólo se circunscriben a seguir instrucciones, a darle importancia a la aplicación operativa de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos en los programas curriculares.

Para ellos, el PROFORDEMS es el mecanismo que les está permitiendo el “cambio”. Por eso, aceptan y legitiman el modelo innovador de las competencias y su participación en dicho programa se orienta a cumplir con las prescripciones de la RIEMS, y de esa manera cubrir los requisitos que impone el SNB para su registro.

c) La iniciación reflexiva de la formación en competencias

Yo estoy consciente de que estoy limitado todavía, porque eh... es amplio el panorama de las competencias [...] Pues es un reto, un reto, sobre todo en matemáticas, donde hay que aterrizar a las matemáticas a la vida cotidiana con ejemplos, que no sean tan abstractos, a veces no lo conseguimos del todo, pero por lo menos uno se motiva y busca uno, unos ejemplos que pueda... que el alumno pueda comprender, que tienen una aplicación, en su vida cotidiana (09/HP33/I2008).

Bueno, yo si... el PROFORDEMS eh... obtuve una actualización, pero más que una actualización, una reflexión de que las cosas que estamos haciendo, pues no terminan hasta donde nosotros creemos, sino que hay mucho más que seguir ¡no!, mucho más que actualizarse, para que precisamente poder estar eh... acordes a estas nuevas generaciones (11/HL33/M4000).

[...] representa mayor compromiso, eh...representa también, pues mejora continua; no porque terminas de aprender ni de adquirir; también esas competencias ¡no! Pues estar... ser muy autocrítico ¡no! Eso, eso es también importante; eso te va a permitir ver hacia dónde vas, como lo estás haciendo [...] Entonces, si es bueno, es obvio que debe cambiar la forma en que enseñemos ¡no! ya no, ya no son las mismas necesidades y por supuesto, nosotros intermediarios entre los alumnos y el conocimiento; también debemos cambiar [...] Pero te debe de gustar, debes estar convencida. No, no la vas hacer, igual. El capacitarte ¡no!, igual; también el

reflexionar, también que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien, no sé cómo puedo mejorar, el pedir ayuda, el buscarle también por tu lado (13/MP54/I2020).

Este grupo mínimo de docentes, apuestan por asumir la formación desde su parte interna del yo, reconocer que sus acciones tienen implicaciones sobre el desarrollo formativo de los alumnos. Son personas que reconocen que el PROFORDEMS únicamente les brinda las bases intelectuales de lo que era trabajar en el enfoque por competencias; pero que en realidad ser profesional de la docencia, implica más que un diplomado o especialización. Reafirman por sí mismos que es un proceso continuo, personal y complejo; que se va construyendo día a día; y que su esencia trans-formadora se encuentra en su práctica cotidiana con los alumnos, con cada grupo, con cada generación y eso los motiva a seguir preparándose y a reflexionar el carácter singular, experiencial y retroalimentador que tiene su práctica docente.

Tal posicionamiento de los profesores coincide con lo que Pérez Gómez (1994:410) denomina perspectiva práctica: “la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”. Su toma de conciencia sobre lo que esperan, pueden y hacen en la enseñanza está enfocada al aprendizaje de los alumnos buscando despertar y activar sus reacciones antes las acciones emprendidas.

Para estos maestros, formarse en competencias es un proceso que apenas están viviendo, que los confunde y angustia; que su trabajo es diferente al de hace algunos años, que no se trata simplemente de sustituir su cátedra con las tecnologías de la información; sino que les está implicando reflexionar sobre su práctica, la cual requiere articular los contenidos con situaciones cotidianas, con las características de los jóvenes y con las condiciones formales en que desarrollan su trabajo.

Estas expresiones coinciden con la propuesta de Schön (1992), quien defiende que el proceso formativo es un trabajo reflexivo que se basa desde la propia

práctica, en aquellas situaciones y problemas que causan incertidumbre, singularidad, confusión y conflicto y que es conocida como la perspectiva del *practicum* reflexivo.

Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender de una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (Schön, 1992: 45 y 46)

Por tal razón se asume que la formación de los docentes es en el ámbito de la práctica; siendo los maestros, los actores reflexivos de su tarea cotidiana. En esta perspectiva se exalta la valoración reflexiva en y sobre la acción de su realidad estableciendo así una relación estrecha entre la formación y la práctica profesional que concibe a los profesores como agentes con capacidad para enfrentar, prever, actuar y transformar su actividad.

Los profesores han aprehendido el PROFORDEMS de diferentes formas, las cuales corresponden también a la manera como conciben que este programa ha contribuido en la constitución de su perfil docente y que se constata más o menos con las respuestas elegidas en el cuestionario tipo Likert. Los profesores intelectuales conciben que este programa les otorga los fundamentos teóricos y pedagógicos; pero se requiere ponerlos en práctica constante hasta que se tenga dominio de ellos. Mientras que para los docentes que son partidarios con la institución sienten que el PROFORDEMS les ha permitido entender perfectamente su función educativa y las cualidades que deben poseer en su perfil. Para aquellos maestros que asumen posturas reflexiva y crítica cuestionan que no haya una continuidad en este programa; puesto que el diplomado/especialización tan sólo representó la iniciación de su proceso

formativo en el modelo de competencias y es insuficiente para la constitución de su perfil.

4.2.3. La práctica docente en el enfoque por competencias

La práctica de la enseñanza constituye la base fundamental de su labor educativa, según los propios actores. Su trabajo cotidiano, es decir, la forma en que enseñan, las estrategias de aprendizaje que emplean y cómo evalúan. Atiende a cómo interpretan, piensan o creen que debe ser su tarea impregnada por sus orígenes, biografías, profesiones, ideales, aspiraciones o frustraciones. Indiscutiblemente son sujetos con un acervo de experiencias que se han construido tanto por su condición personal como por el escenario concreto en el que actúan y que se han convertido en sus horizontes de familiaridad (Schutz, 1974).

La docencia ha sido interpretada por los actores como una experiencia típica, donde su acervo de conocimiento a mano ha estado presente desde que tuvieron contacto con la vida escolar como estudiantes. Esos intercambios y encuentros les proporcionaron representaciones anticipadas que guiaron su accionar al inicio de su práctica docente. De esa manera, aquellos maestros que fueron significativos en su vida estudiantil también lo fueron, como el ejemplo a seguir en su práctica:

Bueno, yo creo que nosotros no somos maestros de carrera; tomamos la idea o tomamos la forma en cómo algún profesor en la carrera nos impartió y decimos ese es el perfecto; así me gusta y así es como voy a enseñar, porque así aprendí yo y eso es lo que yo quiero. Tomamos como modelo a un profesor y bueno /me gusto este, me gusto este, me gusto aquí y me gusto allá (04/MP02/A4018)

Al principio, la imitación y la intuición fueron los recursos que accionaron su quehacer en la enseñanza, puesto que se valieron de las sedimentaciones del conocimiento a mano de su trayectoria escolar. Su práctica fue guiada por las imágenes que tenían de sus profesores., por sus recuerdos y experiencias en la adquisición de los aprendizajes. Su iniciación en la docencia estuvo matizada por actos de lo que supusieron debía hacer un docente; repitiendo o siguiendo las

pautas de conducta de aquellos maestros que habían representado un modelo a seguir durante sus vivencias como estudiantes.

Después, su práctica estuvo alimentada y orientada por las relaciones con sus compañeros, status y experiencia; así como, por los procesos de formación, capacitación y actualización. Todos estos procesos confluyeron en la posición moral e ideológica que han asumido con respecto a su trabajo y que están latentes en la enseñanza actual. Entonces, su práctica docente es una movilización de sus esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción que Bourdieu (1975) denomina *habitus*, puesto que a pesar de las condiciones estructurales en la que están insertos, en su día a día actúan con un conocimiento práctico que deriva a diversas conductas.

El establecimiento de la RIEMS exige a los profesores modifiquen sus prácticas cotidianas. Ahora, prevalece la idea que la función docente es provocar y facilitar el aprendizaje y eso les ha causado diversos sentimientos. La dinámica del cambio de sus desempeños dentro y fuera del aula les ha generado diferentes concepciones de su labor educativa; porque para ellos no hay algo más real y concreto que su trabajo con los alumnos y otros sujetos educativos en sus escenarios de actuación.

La categoría de la práctica docente implicó analizarla desde varios ángulos, puesto que fue la categoría que más interpretaron los informantes clave. Sin duda, el trabajo magisterial es el detonante crucial que acciona la conducta de los profesores, el cual no puede comprenderse de manera simplista, sino que están entramados por la complejidad, porque no es suficiente con cumplir con el currículum prescrito; con saber qué y cómo enseñar sino como lo afirma Gimeno (1997: 107) “los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización”. De ahí que asuman diferentes posicionamientos, que sean ambiguos, difusos y hasta a veces contradictorios.

- **Cómo viven el cambio educativo**

Desde que inició la RIEMS en 2009, los docentes viven el **fenómeno del cambio**: a) cambio del modelo educativo; b) cambio en su rol; c) cambio en sus estilos de enseñanza; d) cambio en su formación; e) cambio en los procesos burocráticos; f) cambio en las condiciones institucionales y g) próximamente cambio en su estabilidad laboral. Esta ola de discursos, preceptos, programas formativos y reglamentos en relación a su figura, les ha causado sentimientos, expectativas y percepciones contrastantes en dimensiones paradójicas, es decir, aquellos que ven en el cambio una alternativa de mejora a la educación, de su papel, de la enseñanza y otros que les ha generado confusión, malestar y angustia en su práctica.

Esta idea de cambio educativo, es una expresión que se desenvuelve en el conflicto entre lo inoperante y escasos o nulos logros alcanzados; y el deseo de transformar, de renovar, de innovar y alcanzar las metas propuestas para mejorar la calidad de la educación. Como lo señala Hargreaves (1998), el cambio educativo provoca posiciones diversas, aquellos que lo conciben como oportunidad para una transformación positiva o para otros que lo relacionan como un mecanismo de restricción y retracción.

a) El dilema del cambio educativo: un proceso para mejorar la calidad de la educación vs una ilusión para que no cambie nada

Los profesores que se manifiestan a favor del cambio, conciben que los tiempos de las sociedades actuales han cambiado; sus necesidades y demandas son otras y por lo tanto ellos como educadores tienen el deseo de cambiar tal como lo afirman los profesores:

[...] creamos que pueda haber un cambio, porque romper con estos paradigmas de la educación resulta muy complicado, que nos la creamos, porque si no se le limita mucho a la persona, en decir "para que, cual cambio", este interviene mucho que uno como docente crea realmente en el cambio de la educación (03/ML02/P0006).

[...] de nosotros depende que surja el cambio con los alumnos; porque si nosotros no queremos el cambio no se va a dar, aunque se haya tomado el curso del curso del curso, no se va a lograr. Entonces, yo creo que si sería eso el cambio de mentalidad definitivamente para lograr ese proceso ¡no!, ese proceso de calidad, que se pretende (04/MP02/A4018).

Estas narraciones legitiman lo que imponen los discursos oficiales. Tal aceptación institucional que siente este tipo de docentes lo hace para encubrir la discordancia de su formación profesional con las materias impartidas. Entonces, ese cambio de su función que defienden está relacionado con un trabajo mecánico para una mejor organización en la aplicación de los contenidos temáticos o para simular un cambio que está lejos de su práctica cotidiana y que se manifiesta en sus narraciones:

Considero que mis actividades pueden estar más planeadas, son más precisas en los objetivos, más certera y sobretodo que sea más contundente y que sea más significativo para los chavos, por lo menos yo puedo decir ahorita, que lo que me ha creado esa seguridad es que yo puedo planear y eso implica que uno le dedique el suficiente tiempo porque requiere ser muy minuciosa, ser detallada con esta parte de la actividad y si, esa es una realidad hay que involucrar, este... invertirle más tiempo y si estoy consciente de eso (03/ML02/P0006).

¡Ah!, llevo a cabo mi planeación, yo voy llevando más o menos mis tiempos, ya sé más o menos cuanto es lo que yo me llevo por clase; o sea por tema. Este tema, lo voy a dar en tres clases y entonces, así lo voy llevando. O sea, yo ya voy checando ¡no!, cuánto me tardo, cuánto más o menos puedo alargar el tema [...] Normalmente, yo les evaluó examen, trabajo en clase, que son todos los ejercicios que hacemos y tareas eso es lo que yo considero para poder evaluar. Entonces al examen le doy un 50%, trabajo en clase el 40 y las tareas el 10%. Entonces así es como yo lo manejo, pero si voy organizando en cuanto a mis tiempos (04/MP02/A4018).

[...] yo en el blog subo las tareas para que así, los chicos las descarguen y bueno, luego aun cuando no los alcanzo a ver, ellos, ya tienen la tarea lista en el blog ¡no! y ya regresan con su tarea elaborada, con las dudas y aquí trabajamos, este... sobre ello. Me ayudo definitivamente a utilizar las tics (07/32MP/I4000).

Este grupo se asume como agentes de cambio y tiene la certeza de que están cumpliendo con los mandatos de la RIEMS. La concepción de su tarea está en que su trabajo debe ser ahora planeado y usando las tics, pero se siguen situando como los proveedores de la información, como los expertos y desconocen su

tarea para despertar, provocar y facilitar el aprendizaje con situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Esta defensa por el cambio, atiende sólo al cumplimiento y subordinación de las conductas que promueve la RIEMS, pero no a una modificación real ni profunda de sus acciones, del papel que desempeñan, de su relación con los estudiantes, de cómo guían el aprendizaje para que se logre el desarrollo de las competencias; siendo entonces el espejismo de un aparente cambio, en el que se acatan las disposiciones oficiales, pero en realidad no cambia nada porque en la particularidad dejan pasar de largo la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de lo que implica el desarrollo de competencias.

b) El cambio como un proceso desestabilizador, que los confunde y angustia.

En oposición al grupo anterior, se encuentran aquellos docentes que no creen en el cambio o que lo valoran como un proceso que requiere de otros ámbitos y procesos además de la modificación de su función. De diversas maneras expresan su malestar. Señalan que los cambios educativos les han significado incertidumbre a la celeridad de los cambios y a su temporalidad cada vez más breve; mayor exigencia en articular lo prescrito con su desempeño y escepticismo de que en realidad se esté generando un cambio profundo. Un ejemplo de lo anterior lo manifiestan los siguientes maestros:

Ese cambio es tan rápido el que se da actualmente, al que tal vez nosotros, que somos de más edad, no estamos tan acostumbrados; y sin embargo, nos tenemos que acostumbrar y el problema ya no es el cambio, es que el cambio se da demasiado rápido y yo no creo que el maestro no es que no quiera cambiar, es que cuando ya empieza a cambiar uno ¡chin! ya le volvieron a cambiar a otra cosa y entonces ese cambio tan rápido que se va dando al maestro le cuesta trabajo (01/ML02/D4019).

[...] son muchas exigencias en tan poco tiempo, yo digo, si reconozco que estoy aprendiendo, pero yo pienso que no es la manera, porque es abrumadora, no te dejan tiempo, ni para que lo vaya asimilando uno (08/HP32/I4030).

Yo creo nos toca un papel difícil; si importante, si muy importante, pero un papel difícil; porque se nos está exigiendo un cambio radical en muchas prácticas que teníamos. Entonces, bueno, para empezar se nos está obligando a actualizarnos,

lo cual no es malo, lo cual, este...me parece bastante bueno, pero dentro de esa actualización se nos está pidiendo que abordemos, eh... temas o abordemos aspectos que no habíamos manejado (12/MP54/M4016).

Este grupo de profesores reclaman su condición humana, biográfica y cultural ante la embestida de discursos y reglamentaciones de lo que tienen que hacer y cómo hacer su trabajo en este enfoque por competencias. Se reconocen a sí mismos como sujetos particulares y experienciales y tales cambios requieren ser procesos internos, de aprehensión y asimilación más o menos estables contrarios a la cantidad, la celeridad, la inestabilidad y temporalidad de esos cambios.

La alteración que les produce el cambio denota una ansiedad personal por encontrar el rumbo o la dirección de cómo transformar su práctica. Se encuentran envueltos en una búsqueda interna de ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué? Lo cuestionan como algo lejano y distanciado a ellos porque fue ordenado por los administradores sin considerar sus historias de vida, sus saberes, sus experiencias, sus contextos. Como lo expresa Hargreaves (1998), los docentes se encuentran en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable entre las exigencias de un contexto social complejo, cambiante, incierto e inseguro; y sus prácticas rutinarias.

- **Los profesores y sus estilos en la enseñanza basada en competencias**

La enseñanza es un proceso de construcción social en la práctica, siendo el aula el espacio privilegiado donde tiene lugar el encuentro docente-alumnos y en el que se construyen relaciones y situaciones de aprendizaje para que los estudiantes se apropien de los saberes culturales considerados socialmente importantes. La enseñanza es la existencia del profesorado y su mediación entre el currículum prescrito y su realidad transforma ambas dimensiones: lo técnico-político y lo práctico-pedagógico. “Lo que enseña el profesorado es el resultado de un proceso de decodificación -interpretación, significación, recreación, reinterpretación...- de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura, que se hacen más o menos visibles y viables en un contexto situacional de interacción e intercambio de significados” (Díaz-Barriga, 2010: 223).

Los profesores conciben lo que es la enseñanza desde su realidad objetiva del aula, en sus actuaciones ponen en juego sus saberes disciplinares, sus habilidades didácticas, los ordenamientos del currículum oficial y especialmente sus concepciones personales y experienciales. Ellos actúan con base a su historia biográfica, experiencia sedimentada, motivaciones, etc. (Schutz, 1974; Berger y Luckmann, 2003). Con esto se resalta el valor que tiene el contexto en sus dimensiones espacio-tiempo. Las ideas expresadas por los profesores constituyen el sustento empírico de la investigación, De esta manera, Los profesores asocian su función primordial con la enseñanza, desde dos orientaciones opuestas: mediación y transmisión.

Por un lado, se encuentra algunos profesores que se perciben a sí mismos como mediadores, guías o facilitadores entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos; tal y como lo exponen los siguientes maestros:

[...] me doy cuenta que es fundamental este la enseñanza por competencias, es hacer consciente al alumno de lo que si va a saber hacer, eh..., de lo que... de los momentos en que puede aplicar todo lo que sabe [...]La materia es lectura y en la medida de que ellos puedan ir elaborando, que sepan dialogar con un texto; es diferente a tener un dialogo interno, entonces el ir haciendo esta práctica de autorreflexión, de autocrítica, de descubrimiento de mí mismo, a través de lo que dice alguien en un texto, pero también a través de lo que yo pienso y escucho de los demás (02/ML02/P4008).

[...] un facilitador para que ellos de alguna manera puedan desarrollar esa, toda esa capacidad que tienen [...] mi función es facilitar ese paso de, del conocimiento, de todo lo que es lo teórico, a que realmente lo lleven a la práctica y que puedan resolver problemáticas de su vida cotidiana, laboral, o sea, que tengas esos elementos, esas herramientas (11/HL33/M4000)

Otros profesores, consideran que se encuentran en el proceso de ser mediadores, es decir, son sujetos reflexivos que están transitando y transformando sus prácticas, revelando sus dificultades y retos que tienen que enfrentar. De esta manera, los profesores se encuentran en un proceso de deconstrucción-construcción-reconstrucción; tal y como lo concibe el profesor:

Si trato de abarcar, este... muchos aspectos de un problema, pero trato ahora de que tengan algún sentido y de que en el proceso se incorporen los alumnos en el proceso de solución [...] Yo estoy consciente de que estoy limitado todavía, porque eh... es amplio el panorama de las competencias [...] Y mire en esa

realidad nos movemos, pues debíamos que andar sorteando los avatares (09/HP33/I2008).

Este grupo de maestros conciben su intervención como una práctica bidireccional en donde se generan intercambios y transformación de significados. Jackson (1998) ya señalaba que en el aula de clases prevalece un carácter vivo, conflictivo incierto, cambiante y singular. Por su parte Pérez Gómez, distingue este enfoque como hermenéutico-reflexivo y sostiene que “la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos. Por ello, el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula (2000: 189).

Lo opuesto a la mediación, se encuentran aquellos profesores que de manera consciente o inconsciente se perciben a sí mismos todavía como transmisores, y que menciona los siguientes maestros:

Mi rol es tratar de enseñar la materia, nada más (05/HP02/I4031).

[...] que yo les transmita todo ese cúmulo de conocimiento, de experiencias, de habilidades, de destrezas para que ellos lo puedan captar, sin tener mayor problema (06/ML32/N2830)

También se encuentra otro grupo de profesores que en apariencia adoptan una postura como mediadores; pero develando el trasfondo de sus palabras, siguen manteniendo una enseñanza mecánica, ya que asocian su práctica con el cumplimiento de lo prescrito en los programas de estudios, tal como lo expresa el maestro:

[...] estoy trabajando como guía del aprendizaje, como administrador de, de, de los conocimientos de mis alumnos. Bueno, de hecho ya hay... este... competencias para cada asignatura, pues tratamos de cubrirlas y asignar actividades que me permitan desarrollar y activar esas competencias que marcan los programas (07/32MP/I4000).

Estos contenidos que los profesores expresan, refleja su carácter instrumentalista y mecánico de la enseñanza, porque existe una correspondencia en el cumplimiento de lo prescrito y que Gimeno (1992: 97) la relaciona como una actividad técnica porque “la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera” y que coincide con las aportaciones teóricas que sustenta Schön (1994) acerca de la racionalidad técnica.

La enseñanza, es sin duda una acción social dirigida a los alumnos y las diferentes concepciones que construyen los profesores de su función educativa están relacionadas con la valoración de su trabajo, con el compromiso de su acompañamiento a los alumnos en su aprendizaje; con su proceso formativo; con su desarrollo profesional, con su realización o frustración personal y condición laboral.

Por tal razón, se encontró que la significatividad de la mediación no se atribuye porque los profesores se autodenominen mediadores; sino porque en el contenido de sus verbalizaciones dan cuenta de que su tarea está dirigida a los otros, involucra a los alumnos, actúan para y con ellos, es decir, revelan la condición social del acto educativo.

Del lado opuesto, se hallan los profesores que mantienen la actitud protagónica de la enseñanza y todavía se sienten los poseedores del conocimiento, manteniendo una actitud distante con los alumnos, a quienes sólo los perciben como sujetos pasivos. Su interés únicamente lo centran en los contenidos o competencias de la materia que imparten, conservando ese carácter mecánico de la enseñanza.

- **¿Qué ha implicado el trabajo en competencias?**

La realidad que viven los profesores contrasta con los preceptos emanados en el perfil del docente. Esta serie de cambios y múltiples tareas que ahora deben realizar los maestros y que sobrepasa a su intervención educativa ha provocado que la mayoría de los entrevistados sientan malestar por los constantes cambios,

por la pérdida de autonomía, por las exigencias impuestas, las cuales, cada vez son más amplias e imposible de alcanzarlas.

El malestar docente es un asunto que en las últimas décadas está cobrando relevancia. Esteve (1994: 24-25) señala que la expresión de malestar docente refiere a “describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”. De manera similar Díaz-Barriga (1993: 73) concibe que esta frustración docente se debe a la imagen deteriorada que tiene docente de sí mismo a partir de la retribución económica de su trabajo, el reconocimiento social y sus espacios de autonomía profesional, entre otros procesos.

Por su parte Hargreaves (1998), sostiene que el trabajo de los maestros en estos tiempos posmodernos están sometidos a más demandas y con mayor complejidad que en otros tiempos y eso ha les ha provocado percepciones negativas y hasta de frustración por las exigencias impuestas que desconocen que los docentes en sus formas de enseñar están objetivados sus biografías, sus creencias y aspiraciones. Estos internalizaciones están en juego en sus prácticas cotidianas según sus condiciones contextuales de trabajo.

El desarrollo de los profesores, sus carreras, las relaciones con sus compañeros, las condiciones de status, recompensas y liderazgo en la que trabajan influyen sobre su actuación en las aulas (Hargreaves, 1998: 20).

El malestar como una reacción ante el desconcierto por el cambio social (Esteve, 1987) se atribuye por la inestabilidad en que realizan los profesores su trabajo. En la última década han transitado por dos procesos de reforma y cada cambio ha sido incongruente con sus condiciones formales porque mientras los preceptos políticos exaltan las cualidades de una figura ideal; ellos son personas terrenales, son seres humanos de carne y hueso, con aciertos y desaciertos, con personalidades propias, que actúan según sus propias concepciones y convicciones del mundo, de su trabajo y de su papel.

Estos rasgos son los que en realidad están presentes en la práctica cotidiana y lejos de que los profesores tengan claro su papel, prevalece una sensación de confusión, de sentirse preocupados por el rumbo incierto de su condición laboral, de su relación con los alumnos, de cómo dirigir la enseñanza, de percibir que las imposiciones y exigencias sólo están dirigidas a un sector del profesorado, de la coacción e inequidad de la que son objeto.

Este malestar no es uniforme. Las narraciones de los profesores entrevistados muestran que la frustración tiene muchas caras, porque este sentir docente en relación a la RIEMS y en concreto a su trabajo obedece a los sentimientos, percepciones, estados de ánimo, expectativas, temores que como individuos y en conjunto han construido subjetiva e intersubjetivamente. Algunas caras que refirieron los maestros fueron las siguientes:

a) Los docentes que padecen el conflicto de su papel

[...] estamos descontrolando a los alumnos, porque habremos maestros que los estamos motivando, que estamos empleando otras dinámicas, pero hay maestros que solo se paran y dictan todo (04/MP02/A4018).

Para mí en lo personal un compromiso, el problema es que todos asuman ese compromiso. Ese es el gran problema, porque hay muchos que se resisten. Le soy honesto, hay mucha resistencia y no podemos hablar exclusivamente de la gente mayor, que originalmente se resistían más, porque yo me considero de la gente mayor y yo no me resisto; todo lo contrario, sino también de la gente joven. Siento que probablemente les genera un poco más de trabajo y ahí es donde viene “no, yo por qué voy hacer eso (10/HP33/I4019).

Los profesores institucionales se distinguen por ser partidarios de la RIEMS y reflejan su disgusto con aquellos compañeros que se oponen a esta reforma. Su creencia de que ellos son agentes de cambio por ser facilitadores o mediadores del aprendizaje contradice la visión que tienen de sus compañeros, a quienes conciben como tradicionalistas. Sienten que ese es el gran problema por el que no se da la transformación esperada y lo asocian a que sus compañeros siguen reproduciendo el viejo rol docente y obstaculizan su propio trabajo.

El conflicto sobre su rol docente revela que sus prácticas siguen siendo fragmentarias. El aislamiento (Pérez Gómez, 2000) que todavía persiste al interior

de los centros educativos impide la cooperación, el dialogo y el trabajo colaborativo. Esta segmentación aunada a la descalificación y crítica que se está gestando al interior del gremio corre el riesgo de confundir no sólo a los alumnos, sino de confundirse a sí mismos, saber en realidad cuál es su papel en el proceso educativo.

b) El absurdo de la exigencia, la falta de reconocimiento y la amenaza

[...] a uno como docente se ponen a exigirle que si las tecnologías y que no sé qué, pero cuáles tecnologías (voz alta) los planteles de DGETI carecen de toda la tecnología habida y por haber, por más y uno prepare sus presentaciones digitalizadas y todas esas cosas! [...] ¡Hay una desmotivación al docente!, ¿hay una falta de apoyo al docente, tan grande! (enojo) y eso sí, la carga cada vez más es más difícil. [...] Como le pides que el alumno tenga iniciativa, si tu estas encuadrando la actividad del profesor en un pinche formato ¡sí!, o sea, no. [...]Entonces es a lo que voy; han reducido la reforma a formatos, informes, que además, nomás nos estamos llenando de papeles, los... y que si te vienen hacer la auditoria y no tienes la secuencia impresa (01/ML02/D4019).

Entonces, donde se queda todo esto, en intención, como intención excelente, pero eso si nosotros somos los responsables de si esto sale bien o mal. Yo no digo si ganamos bien o mal, yo no digo eso, es aparte, pero a pesar de lo que ganamos muchos le invertimos nuestro esfuerzo para que no haya ese reconocimiento y además porque unos si lo hacemos y otros no (05/HP02/I4031).

Entonces que tienes que hacer, o sea, tienes que modificar todo lo que te dan para que puedas moldearlo un poco y si no lo haces como ellos dicen, entonces estás haciendo mal las cosas. Digo que no, o sea no, no, como que no lo concibo y yo tengo muchos problemas de ese tipo, porque soy así [...] Los cursos yo me estoy metiendo con tu vida privada, para que me cumplas aquí, “no entras a estímulos, no te doy clases, te mando a la banca”, no sé cómo castigo [...] Lo que no me gusta es la forma en que se están haciendo las cosas. No me niego al conocimiento, pero si es muy molesto que te digan “te va a pasar esto, te voy a...” no se vale (08/HP32/I4030).

Estos son algunos ejemplos de lo que la mayoría alude, sin importar el tipo de maestro. Más allá de su conformidad, aceptación u oposición a la RIEMS, dentro de sus centros educativos están vivenciando situaciones por demás absurdas y contradictorias. Sus condiciones reales son las que les provoca el malestar, la frustración, porque existe falta de apoyo, nuevas exigencias a su trabajo que deben cumplirse, además de que se sienten vigilados, perdiendo su autonomía profesional (Contreras, 2001; Gimeno, 1998; Díaz Barriga, 1993).

Su trabajo se desarrolla entre la presión, la coacción y sometido a los controles burocráticos y administrativos. Además, sienten que prevalece una incoherencia del control que se ha ejercido sobre ellos, porque paradójicamente aun cuando existe mayor vigilancia de su trabajo se les sigue asignando la responsabilidad del éxito o fracaso de los cambios propuestos.

c) La multiplicidad de tareas que ha intensificado su trabajo

Sí, tengo 6 grupos y estoy saturado en actividades. Entonces, si esta medio pesado y todavía quieren que vaya a diplomados, que vaya a los cursos. Oye, pues están tomando mi tiempo libre, están tomando el tiempo de uno y como que eso no es justo. Quieren que hagamos otras actividades [...] O sea, no, la gente de arriba piensa que no estamos haciendo nada en las tardes; pero todo mundo tiene su vida personal y las tardes tienen que ser respetada. Existe una vida privada y tiene que respetarse tal como es. Así de fácil y sencillo. Tu vida privada, es tu vida y no tengo que meterme en ella (08/HP32/I4030).

Yo creo que hay muchos profesores que nos sentimos, así como que no, ya, ya, nos cargan demasiado el trabajo [...] Antes éramos trabajadores de un tiempo de 8 a 3 o de 7 a 3 o el horario que tuviéramos; ahora no podemos trabajar con ese horario; porque tenemos que hacer tareas, llevarnos el trabajo a casa y eso es algo difícil, porque ya se mezcla lo personal [...] O sea, si son demasiadas actividades, porque además, son también, este... es lo que..., los requisitos administrativos ¡no!, que ya que la planeación, las secuencias, son un montón de cosas (12/MP54/M4016).

Le tienes que invertir mucho; tiempo, dinero, esfuerzo extra de lo que estás aquí en la escuela, o sea, porque aquí se cubre un horario, pero muchas cosas, te las llevas a casa; y ahora con eso de las competencias, con tanta evaluación, co-evaluación, autoevaluación. O sea, o te la pasas evaluando o das temas. Entonces, te tienes que llevar a casa trabajo necesariamente. Tienes que invertir, también en libros, en recursos ¡no!, tu computadora, que la traes. Mucho trabajo, mucho trabajo, si mucho trabajo (13/MP54/I2020).

Los profesores reconocen que su tarea se ha modificado, se sienten con más responsabilidades en el desarrollo de su práctica; la cuantificación, la inversión, el trabajo administrativo, su formación, etc., son referentes constantes que inundan su tarea. Esta sobrecarga de trabajo que refieren los profesores no atiende únicamente al incremento de sus tareas, sino también a su complejización; puesto que tales exigencias les demandan más esfuerzo y tiempo.

A su trabajo cotidiano se le sumaron otras actividades y destacan la imposibilidad de realizarlas en su horario de trabajo, lo que ha implicado que sus actividades sean extenuantes y sientan que ha traspasado su espacio laboral e invadido su vida personal. Existe una sensación de desgaste personal, además de la frustración porque no se les ofrecen las condiciones para su formación, organización de su trabajo e infraestructura para desarrollar y llevar a la práctica tales tareas. Como lo precisa Díaz-Barriga (1993: 79), esta frustración está asociada a la concepción que tienen de su trabajo como una obligación; de trabajar por trabajar, cumplir aunque no pueda reconocerse en los resultados de su labor.

Este conjunto de responsabilidades evidencia que los profesores están experimentando presiones y estrés; reduciéndose su preocupación al mero cumplimiento, sin importarles la calidad de sus actuaciones. “Uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas, y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela” (Pérez Gómez, 2000: 174).

Por su parte Hargreaves (1998), concibe que la intensificación que viven los maestros en sus ámbitos de trabajo está relacionada por la sobrecarga de trabajo. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo de la que son objeto los maestros hacen que su trabajo se degrade y por tanto este sea un problema grave y real para los profesores y su tarea docente.

Las opiniones de los profesores están llenas de contenido en cómo están vivenciando esta reforma. Las diferentes voces expresan a su manera sentimientos de molestia, preocupación y angustia del rol que ahora deben desempeñar. Se encuentran en un momento crucial reconstruyendo su que-hacer educativo trabado con sus personas -biografías, trayectorias e ideologías- y con sus actuaciones según sus fines, tradiciones, valoraciones y afecciones.

A modo de ubicar las apreciaciones que construyen los profesores sobre su práctica docente y aun cuando las características afines de cada uno de los

grupos al que pertenecen no son puras, ni absolutas, se constata por medio del cuestionario tipo Likert la preeminencia de tres posturas:

- Los docentes institucionales aceptan la reforma porque les ha permitido una mejor organización y aplicación de los contenidos. Perciben que actúan como mediadores usando diferentes estrategias cognitivas para el aprendizaje y su malestar radica en que son obstaculizados por sus compañeros que se resisten al cambio.
- Los docentes reflexivos conciben que su práctica pedagógica está en un proceso de transformación tanto en la planeación como en la práctica y la evaluación y eso implica analizar los contextos y condiciones que van más allá del salón de clases. Sienten preocupación por el desplazamiento de sus actividades académicas al trabajo burocrático. Existe la sensación de un mayor esfuerzo y trabajo.
- Los docentes críticos cuestionan este modelo educativo porque es un mayor trabajo en el desarrollo de su práctica docente ante las exigencias evaluativas a las que se ve sometido. Su enojo se dirige al control y amenaza de la que son objeto y a enfatizar que las competencias son complicadas y sin sentido, por la incongruencia entre lo prescrito y la situación real de las aulas.

4.2.4. Las prácticas educativas que distinguen a los CETis

Los profesores de los CETis llevan a cabo su práctica concreta y cotidiana en los espacios áulicos, y aun cuando éstos parecieran ser dimensiones autónomas y aisladas no lo son.

El rol de los docentes en los distintos niveles del sistema educativo, sus márgenes de autonomía, son configuraciones históricas muy vinculadas a las relaciones particulares que se han ido estableciendo entre la burocracia que gobierna la educación y los docentes [...] Las demandas del sistema educativo a los docentes son su primer condicionamiento, y las organizaciones escolares en que se hace realidad son su escenario más inmediato, antes y por encima de las exigencias

del medio por excelencia en el que desenvuelven su práctica: el aula (Gimeno, 1997: 95)

De esta manera, las prácticas educativas atienden a los intercambios de relaciones que se realizan en un mismo establecimiento y que las distingue de otros lugares que desempeñan la misma tarea. La práctica de los docentes no se restringe sólo al contexto específico del aula y a las relaciones interpersonales que establecen con sus alumnos; también realizan actividades que Gimeno (1997) denomina prácticas concurrentes aquellas acciones que no son estrictamente pedagógicas, pero que son definitorias según los escenarios escolares.

La RIEMS es una reforma que opera en casi todas las instituciones de la educación media superior; sin embargo en cada subsistema y en cada centro educativo las prescripciones normativas cobran diferente sentido y significado según lo peculiar de las condiciones formales en las que trabajan los profesores y por sus historias, creencias, sentimientos, ideología de los actores participantes.

Los profesores están resignificando su imagen en competencias; pero esta reconstrucción de su rol no se originó por su propia iniciativa; sino que fue por el proyecto cultural (Gimeno, 1992) hegemónico que los ha influido e introyectado tanto en sus formas de pensamiento como en sus actuaciones. El enfoque por competencias es el eje que ha guiado la transformación educativa en todas sus directrices y se ha objetivado en los discursos oficiales, en el currículum escolar, en la orientación de la formación de los jóvenes y desempeño de los docentes.

Entonces, las actuaciones de los profesores están entramadas por situaciones externas a ellos, pero que les afectan y alteran su práctica, evidenciando que su práctica es una tarea cada vez más compleja que trasciende lo meramente técnico: "El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar -con una oferta curricular y organizativa determinada- y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus

destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul y Rosas 1999: 20-21).

Así, los maestros en sus espacios escolares de encuentros e interacciones confrontan sus ideas entre las prescripciones normativas y su realidad escolar. Su quehacer concreto está matizado por otros elementos que ellos valoran importante porque perciben una marcada incoherencia entre lo declarado en la RIEMS y la manera en que se está operando la SEMS y DGETI. La mayoría de ellos, a pesar de que no tienen claro como formar a los jóvenes en el enfoque por competencias; sí tienen identificado, las desventajas de la estructura curricular del bachillerato tecnológico en comparación con las otras instituciones de la educación media superior; así como también, enfatizan el rumbo de la orientación formativa de los jóvenes que estudian en este tipo de planteles.

- Los inconvenientes del currículum oficial para contribuir en la formación del perfil del egresado

La RIEMS se ha concretizado en el currículum. En este currículum se ha plasmado lo que se debe enseñar, la metodología de cómo enseñar y para qué enseñar esos contenidos en la configuración del perfil del egresado de la educación media superior. La fundamentación teórica en que descansa la RIEMS no es un asunto que sea de preocupación para los profesores de los CETis. Su interés lo centran en la asignatura que van a impartir, los contenidos temáticos, los aprendizajes que se deben desarrollar y de ahí la derivación de su planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes

Para ellos, los documentos que regulan directamente su ejercicio docente son el plan de estudios y al programa de estudios de la asignatura que imparten. El primero de ellos, cobra una singular significancia, porque este mapa descriptivo les permite identificar las materias existentes, su denominación, su ubicación en alguno de los tres campos de formación: área de conocimiento básico, área propedéutica y área profesional, el número de horas y su posición en algún semestre en específico. Los profesores, se identifican primeramente con su formación y práctica de la asignatura impartida, pero al formar parte de un sistema

y de una organización escolar específica; también son conscientes de lo que les rodea y aunque no son expertos en la teoría curricular, detectan las inconsistencias que existen entre las prescripciones educativas y su realidad escolar.

Si no se ataca la currícula, como debe ser, con todo y su reforma, no vamos a llegar a nada. Así de fácil. Como le voy a enseñar a leer y a escribir, si le estas quitando todas las materias de humanidades. En donde lo vas a aplicar, como va a ser crítico (01/ML02/D4019).

Ellos si saben que les va a costar más trabajo, que estudiar en la prepa o estudiar en este... CCH o en una vocacional, porque no tienen acceso directo para la universidad y poli. Entonces que haya más opciones cuando salgan de aquí ¡no! Que hubiera algo, que les costara..., porque si les cuesta mucho trabajo, porque los que si se quedan contra cuantos ¡no! Entonces que si hubiera una motivación para este tipo de planteles (06/ML32/N2830).

[...] los cambios en los programas, que para mí es este... de manera personal están mal, porque ya no los hacen pensar, nada más los hacen hacer las cosas, no los hacen pensar, como que por ahí no va la cosa, como que saliendo de aquí te vayas a trabajar al metro o como chofer, pero no para hacerlos pensar (08/HP32/I4030).

Tenemos un hoyo por ahí, que habría que llenar, no sabría yo en este momento si decir, ¡ah!, necesitamos una asignatura o darle otro carácter a las tutorías, que nos mueva hacia el civismo y hacia no sé la filosofía, no sé porque las quitaron y hace falta darles un sentido de vida al alumno,[...] en dónde encuentra el alumno la posibilidad de valorarse a sí mismo, de desarrollarse, su sentir en términos generales, más allá del punto de vista religioso, moral, este... como ser humano a dónde va la vida. No lo hay (09/HP33/I2008).

En este intercambio de ideas, los profesores dan cuenta de las diversas razones negativas que tienen los planes de estudio. Sus concepciones se relacionan con el tipo de maestro que los distingue en cada grupo. De esta manera, encontramos que el primero denuncia la ausencia de las asignaturas humanísticas para formar a alumnos críticos; el segundo (a) adjudica al Estado la responsabilidad para solucionar y garantizar estudios superiores; el tercero enfatiza la necesidad del desarrollo intelectual y el último reflexiona sobre el vacío humanístico en el proceso formativo de los jóvenes.

El fin concreto de formar a los jóvenes en las 11 competencias genéricas para la constitución del perfil básico del egresado, según las disposiciones oficiales contrasta con la realidad que ellos viven en sus espacios escolares. Las fallas curriculares observadas les hace sentir que su trabajo sea más difícil y hasta a veces frustrante porque los alumnos no tienen las condiciones para desarrollar y lograr todas las competencias enunciadas, por esa carencia formativa humanística que les impide tener una formación integral o porque cuando salgan, muy pocos van a tener acceso a la educación superior.

Tales situaciones causan tensión al profesorado y todavía se agrava más, porque para ellos, sus planteles están en desventaja del prestigio institucional que gozan otros subsistemas de la educación media superior como la Escuela Nacional Preparatoria y el CCH de la UNAM, el CECyT del IPN y el Colegio de Bachilleres. En su percepción prevalece un sentido de devaluación en comparación con las escuelas de la UNAM y el IPN desde antes de la reforma, pero con la estructura actual, la situación ha empeorado y lo declarado en los discursos oficiales es sólo retórica.

- La orientación formativa del bachillerato tecnológico

La configuración de la organización escolar es fundamental en el trabajo de la enseñanza y los maestros dan cuenta de ello, al asociar su práctica docente con las condiciones formales en las que desenvuelve su trabajo. De esta manera, el sentir de los docentes se relaciona con sus experiencias y con la vertiente educativa en la que desarrollan su tarea.

Independientemente de los discursos educativos, los profesores elaboran ideas de la organización escolar de su ambiente inmediato, de las prácticas ya constituidas por el tipo de institución en la que laboran. El sentir de los docentes no se activa por el listado de competencias del perfil del egresado, sino que sus acciones están relacionadas con sus experiencias y con la vertiente educativa del que forman parte y que corresponde al bachillerato tecnológico; como lo menciona los maestros:

Creo que a partir de la reforma, vino mucho a bajar el nivel, yo recuerdo que antes entraban bastantes chicos ¡no! Ahorita si entra uno o dos a la universidad, es mucho. Porque, porque les hacen mucha falta las materias, les quitaron historia, les quitaron filosofía y hacen falta, hacen falta [...] Creo, que si tenemos desventajas en comparación con otras instituciones; por la falta de estas materias, pero también tenemos ventajas, porque aquí, los chicos salen con una carrera técnica

[...] formar a jóvenes ah... para el trabajar o estudiar o tener la suficiente capacidad para hacer una carrera superior, o meterse a la vida laboral, pero yo creo que por ser bachilleratos tecnológicos está más inclinado hacia la vida laboral (08/HP32/I4030).

[...] los jóvenes que van a salir con ciertas competencias, que les van a permitir este... laborar adecuadamente y de alguna manera las competencias laborales siempre han existido; pero nunca a pesar de que tengamos el bachillerato tecnológico, no se habían aplicado como tal, aquí (10/HP33/I4019).

Algo que padecen nuestros jóvenes es que no se quedan en las escuelas superiores. Entonces, yo espero, que este nuevo enfoque, nuestros alumnos, tengan más oportunidades de poder quedarse. Que sea como la palabra lo dice, más competentes; porque yo a lo más que me he encontrado ha sido como cajeros de un banco, por ejemplo; bueno, eso ya es, ya es más aceptable ¡no!, porque es a nivel técnico; pero, bueno, y los que se quedan en escuelas superiores son muy poquitos ¡no! (12/MP54/M4016).

Los profesores de los distintos grupos refuerzan esta idea de que los CETis no garantizan plenamente la continuidad de los estudios superiores de los jóvenes y que su acceso a este nivel es muy limitado; pero por ser una vertiente educativa bivalente que ofrece bachillerato y alguna especialidad específica; les permite a los jóvenes emplearse en el mercado laboral. Sus percepciones las asocian con las raíces de esta opción educativa en la que la educación técnica o tecnológica está orientada a una formación técnico-profesional para el trabajo. Este tipo de educación privilegia las capacidades intelectuales del individuo para su incorporación y adaptación al mundo laboral (Souza, 1997).

Los docentes conciben esta enseñanza acerca de las cosas útiles en relación con el desarrollo productivo y las formas económicas de la vida industrial⁶⁷.

⁶⁷ Estos profesores eligieron en el cuestionario tipo Likert, que la la orientación formativa de los planes de estudios que imparten los CETis con las competencias señaladas en el perfil del egresado se relacionan a formar a los jóvenes para incorporarse al trabajo.

Entonces, prevalece una coherencia entre las concepciones que construyen los docentes con la intencionalidad de esta opción educativa y que es una formación para el trabajo basada en las nociones de competencias laborales, formación integral y formación a lo largo de toda la vida (De Ibarrola, 1999, 2006).

En resumen, los docentes son personas que actúan dentro de sus ambientes institucionales. Ellos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, prácticas, espacios; en suma de un bagaje cultural motivado por sus experiencias, intereses y necesidades personales, profesionales, educativas y sociales.

En sus relatos se encontraron señales sobre las razones e intenciones que los movilizaron haberse involucrado en la docencia, así como también a su proceso formativo y ejercicio docente. Estos sentidos que le han otorgado a sus acciones han permitido captar la imagen que están construyendo de su figura en este enfoque por competencias dentro del contexto de la educación media superior, concretamente en los CETis, espacio que cobra significado por ser el lugar donde trabajan.

Las voces de estos actores retratan las relaciones que mantienen con las prácticas educativas de su vida cotidiana. Estas prácticas son complejas porque intervienen los aspectos subjetivos, es decir, los sujetos construyen sentidos y contenidos de sus acciones. Los factores estructurales como la RIEMS pueden incidir en el rumbo de la educación de nuestro país, pero no logran captar la diversidad de las prácticas educativas porque en nuestra habitualidad los sujetos particulares son portadores de tradiciones, prejuicios, valores y representaciones, entre otros; y cada quien posee un proyecto educativo distinto al de otros profesores respecto a su trabajo en la formación de estudiantes.

4.3 Resultados de la Información Analizada

Los hallazgos encontrados en este estudio reflejan que los profesores son actores que han guiado sus acciones a partir de los sentidos y significados que han construido en torno a lo que han interpretado sobre la docencia: ser docente de la

educación media superior y lo que los ha conducido en su formación y práctica. A través de sus expresiones los maestros revelan sus pensamientos, los cuales están entrelazados por sus historias, sus experiencias, sus intercambios con los otros, el contexto en el que realizan su quehacer educativo y el momento histórico que les está tocando vivir.

La reforma educativa actual ordena a los docentes el cumplimiento de un conjunto de desempeños que ellos no asimilan de manera súbita ni lineal. La situación problematizadora planteada en esta investigación se dirigió a comprender como los profesores son sujetos que otorgan sentido y significado a sus acciones a partir de la información engendrada en sus experiencias e interacciones con los otros que le permite crear y re-crear su realidad social de manera subjetiva e intersubjetiva y no de lo prescrito en la RIEMS relacionado con las competencias y la nueva figura del perfil que deben poseer.

Los enseñantes interpretan lo que ellos vivencian en sus prácticas cotidianas y de la información obtenida se derivaron la construcción de categorías empíricas y sentidos; y que a manera de reflexión se presentan a continuación:

Los docentes de los CETis son personas que viven y sienten su trabajo según la manera en que se hayan apropiado de su compromiso educativo. A través de sus situaciones biográficas, los profesores recordaron que su inserción a la docencia fue la necesidad de emplearse y aun cuando se desconocen los medios o procesos que siguieron para su contratación, es evidente que tienen formaciones iniciales sumamente diversas constituyéndose una planta docente multidisciplinaria discordante con los requerimientos curriculares.

Tales condiciones son el común denominador al interior de los CETis. Los maestros entrevistados son un pequeño ejemplo de lo que acontece en este tipo de planteles. Ellos son personal de base, la mayoría de ellos de tiempo completo y por lo tanto algunos imparten asignaturas ajenas a su formación inicial, bajo la justificación de que enseñan X materia por necesidades de la institución. La reciprocidad o discordancia entre sus perfiles académicos con las asignaturas impartidas ha sido un referente que ha marcado la diferenciación de sus

significaciones, de sus percepciones y de sus sentidos con respecto a su trabajo en la docencia.

Los profesores conciben de diferente forma su identidad, formación y práctica; pero entre ellas se mantiene más o menos cierta coherencia con la visión integral que tienen de su tarea educativa. Los significados y valoraciones que construyen los actores, los conducen a ciertas formas de pensar, sentir, expresar y actuar, los cuales son compartidos en sus encuentros e intercambios. En el análisis de la información sobre sus datos biográficos y narraciones, se encontraron semejanzas o similitudes entre ellos y en un acercamiento de agruparlos por sus rasgos peculiares y distinguirlos de otros se construyó una tabla de 4 tipos identificados según sus características comunes y que se presenta en el siguiente esquema (No. 7)

LAS TIPIFICACIONES DE LOS INFORMANTES CLAVE (Esquema No. 7)

RASGO TIPIFICADOR	INSTITUCIONALES	ACADÉMICOS	REFLEXIVOS	CRÍTICOS
Género	Este grupo está compuesto por 5 docentes: En su mayoría son mujeres (4) y un hombre.	Este grupo está compuesto por 3 docentes: 2 son mujeres y un hombre	Este grupo está compuesto por 3 docentes: 2 son hombres y una mujer	Este grupo está compuesto por 3 docentes: 2 son hombres y una mujer
Antigüedad y tipo de nombramiento	L@s docentes tienen diferente antigüedad, pero en este grupo se encuentran las docentes con menor trayectoria laboral.	Todos son de tiempo completo. Tienen más de 20 años de servicio	Su antigüedad es variable. Tienen diferentes horas de nombramiento	Todos son de tiempo completo Su antigüedad oscila entre los 20 y 30 años de servicio
Asignatura	4 profesoras imparten la asignatura de lectura y 1 profesor la asignatura de probabilidad y estadística	Todos imparten la asignatura de probabilidad y estadística	2 profesores imparten probabilidad y una profesora imparte lectura, expresión oral y escrita	2 profesores imparten probabilidad y una profesora imparte lectura, expresión oral y escrita
Función	Desempeñan	Desempeñan	Desempeñan	Uno de ellos se

Perfil	funciones docentes y 2 de ellos ocupan funciones administrativas Heterogeneidad de perfiles profesionales, 2...psicólogos (1 maestría) 1...administrador 1...docente tec. 1... pedagogo	funciones docentes y 2 de ocupan funciones administrativas Son ingenieros y 2 de ellos tienen estudios de posgrado	funciones docentes y un maestro también es orientador 2...ingenieros 1...psicólogo (maestría)	ocupa del mantenimiento técnico del equipo de computo 2... ingenieros (1 maestría) 1...licenciatura
Características	Aceptan el cambio y alaban lo alaban. La asignatura que imparten no se relaciona con su formación profesional Su preocupación se centra en el cumplir; sin importar el aprendizaje de los alumnos Simulan una enseñanza en el enfoque porque siguen una enseñanza tradicional	La reforma no altera el carácter predominante de los conocimientos. Solamente habría que orientarlos al saber-hacer Las asignaturas impartidas son afines a su formación profesional Su preocupación se centra en los alumnos que quieren aprender y desdeñan al resto La innovación se encuentra en el uso de los dispositivos tecnológicos como herramienta idónea para su desempeño académico.	Reconocen la necesidad de un cambio, pero se encuentran al inicio y eso les causa confrontación, duda y confusión. Las asignaturas impartidas son afines a su formación profesional Su preocupación se centra en contribuir con la formación intelectual y humana de todos sus alumnos Van iniciando y aprendiendo a conectar los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana y las vicisitudes que están enfrentando.	Se oponen al enfoque basado en competencias por las presiones a las que son sometidos. Las asignaturas impartidas son afines a su formación profesional, Su preocupación se centra en evidenciar las carencias tanto de infraestructura, como de los alumnos que impiden su trabajo. Su papel está combinado con el pasado, es decir con la enseñanza tradicional y con la reflexión

Fuente: Construcción propia a partir de las categorías empíricas y datos biográficos

Las tipificaciones construidas se basan en algunos rasgos semejantes, pero sobre todo por la relación de ideas, opiniones, concepciones y valoraciones que guardan entre ellos y aun cuando los grupos tipificados se distinguen por sus similitudes, eso no significa que tales posicionamientos sean puros, únicos, aislados, rígidos o estrictos. A veces, las interpretaciones de los profesores coincidieron independientemente del grupo tipificador al que pertenecían.

De esta manera, la constante diferenciadora que prevaleció en las categorías empíricas analizadas fue la dicotomía de sentidos; por un lado, la visión instrumentalista que conservan los docentes institucionales fortalecida con algunos docentes académicos; y por el otro lado, el matiz entramado de dudas y especulaciones que mantienen los docentes reflexivos y críticos acompañadas por otros docentes del grupo académico.

Ser docente de los CETis, refiere al sentido subjetivo que han construido los profesores de su función a través de su historia personal, experiencia laboral, encuentros e intercambios con los alumnos y otros agentes de la educación. El profesorado de estos planteles es un grupo multidisciplinario que a pesar de sus diferencias culturales, formativas y disciplinares convergen para realizar la misma tarea: la enseñanza.

Este rol que desempeñan les ha dado **identidad** de sí mismos y del grupo al que pertenecen. De esta manera, su imagen de quienes son en el ámbito educativo, está constituida por los procesos de socialización que se gestan en los espacios áulicos con los alumnos y por los vínculos interpersonales que mantienen con sus semejantes que se dedican al mismo oficio. Se podría decir, que los maestros tienen una identidad como colectivo por el status conferido al rol desempeñado; que les hace tener pertenencia y diferencia al mismo tiempo.

Sin embargo en el plano de lo personal e individual, se encuentran en una situación de construcción y reconstrucción de su función formadora, de su identidad, es decir, de lo que implica ser docente. De ahí que se captaron dos sentidos de sus acciones:

- a) Los docentes reflexivos que accionan su conducta porque se sienten comprometidos con su labor educativa. Este grupo de profesores dan cuenta de sentirse formadores, participes en contribuir en la formación de jóvenes no sólo en los aspectos académicos, sino como un todo integral: conocimientos, valores y actitudes

- b) Los docentes institucionales que acatan las disposiciones oficiales de la reforma y por tanto sus actuaciones las ejecutan de manera instrumentalista bajo la creencia de que se están asumiendo como profesionales. Sus percepciones se limitan a concebirse como ejecutores de lo que deciden las autoridades.

Estos sistemas de referencias se encuentran vinculados con la correspondencia o discrepancia de sus perfiles académicos con las asignaturas impartidas. Tener dominio de la disciplina y saber que su función no se limita solamente a la mera transmisión de conocimientos científicos, sino que en sus desempeños contribuyen en un proceso más amplio y complejo en la formación de los jóvenes marca la diferencia de los sentidos construidos.

Sentirse docente es un proceso complejo que los profesores que han ido construyendo a través de sus vivencias cotidianas: en su formación, ejercicio en la docencia y prácticas escolares.

Los profesores conciben que un componente fundamental en su función educativa, ha sido la **formación** que han tenido en sus trayectorias laborales, relacionándola con la preparación y capacitación para el mejoramiento de su práctica docente. Su interés personal por actualizarse y capacitarse muestra que los sujetos son quienes asumen el compromiso consigo mismos, reconocen esa necesidad de prepararse en el campo educativo.

Con la actual reforma y el establecimiento del perfil del docente, su proceso formativo se ha subordinado a la enseñanza en competencias a través del PROFORDEMS que impuso el Estado de manera coaccionada. Aun cuando todos los entrevistados ya cursaron este programa, esta propuesta ha sido

asimilada de diferentes maneras y por tanto le han otorgado diversos sentidos y significados.

- a) Los docentes académicos aceptan que formarse en competencias los hace conocedores para innovar su práctica en este enfoque; sobre todo en el usos de las tecnologías de la información y por lo tanto sienten que tienen las posibilidades de ser profesionales competentes, además de que perciben que el prepararse los hace ser merecedores de los programas compensatorios. Ellos se reconocen a sí mismos como sujetos con dominio intelectual y como otorgan primacía al saber científicista y academicista, despliegan sus acciones con la intencionalidad de seguir actualizados, de mantenerse vigentes en las tendencias y orientaciones didácticas.
- b) Para los docentes institucionales, la formación representó el camino de lo que ahora deben hacer para guiar su práctica. Ellos conciben que mediante esta formación pueden planear, organizar y evaluar el proceso de aprendizaje basado en competencias; elaborar las secuencias didácticas y establecer las estrategias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación siguiendo lo aprendido. Ellos creen que el trabajo en competencias es cumplir las indicaciones de lo que indican las autoridades. En ellos se encontró, que sus acciones están motivadas por el sometimiento de las condiciones formales que impone la institución a ciertos desempeños objetivados, inadvirtiendo sus potencialidades internas.
- c) Para los profesores tipificados como reflexivos y algunos críticos, la formación es comprendida como un proceso de moldeamiento y desarrollo profesional para ser consciente y reflexivo de su propia práctica. En este sentido, ellos proyectan que están apenas es el inicio, que es un proceso incierto, que les angustia e inquieta, pero reconocen que es necesario transformar su enseñanza porque los jóvenes y las condiciones actuales han cambiado. Distinguen que este programa los apoyó para comprender los procesos que ocurren en el aula y dar cuenta del valor que tiene despertar el aprendizaje a partir de situaciones problemáticas cotidianas. Lo que activa su formación es un reconocimiento de sí mismos, del papel

formador que juegan hacia los otros y de su contribución intelectual y humana para la configuración de las nuevas generaciones.

La esencia de ser docente se encuentra en la enseñanza. La **práctica docente** es la categoría de mayor riqueza que ofrecieron los profesores, reflejando que son sus acciones cotidianas, dirigidas hacia el aprendizaje de los alumnos lo que realmente tiene sentido y significado para su formación. Los maestros asocian su trabajo con el desempeño que tienen en el aula; en donde comparten sus conocimientos, sus experiencias y establecen relaciones socio-afectivas con los jóvenes y es en esa práctica cotidiana donde se está construyendo el sentido de la enseñanza, para el aprendizaje de los contenidos curriculares en la asignatura que imparten.

Esta categoría en toda su extensión es compleja por los sentimientos, creencias, y valores que guardan los actores sobre su función docente; vinculadas con las condiciones formales en que realizan su trabajo y determinadas por las orientaciones del proyecto educativo hegemónico. La enseñanza no sólo se reduce a estilos o metodologías de cómo mediar el conocimiento dentro del aula. También implica: a) trabajo previo en su planeación, selección, organización de los contenidos, elaboración de material didáctico, estrategias de aprendizaje. b) La planeación de la evaluación, diseñar instrumentos acordes con el enfoque de competencias, elaborar banco de reactivos, elaborar exámenes y realizar la evaluación. c) trabajo administrativo: informes, llenado de formatos, calificaciones, entrega de secuencias didácticas, apoyo en áreas administrativas, etc.; c) trabajo académico: asesorías, tutorías, actualización, capacitación y participación en diversos programas. Estas actividades en conjunto y en particular están entretejidas por las experiencias vividas, historias biográficas, formación inicial, conocimiento a mano y bagaje cultural de los profesores que ha sido aprehendido mediante sus encuentros cara a cara y que sostienen en su habitualidad.

La práctica de los docentes está entramada por los cambios vivenciados con la actual reforma, sus estilos en la enseñanza basada en competencias y lo que les ha implicado en su trabajo cotidiano. De la misma forma que las categorías anteriores, se encontraron diversas maneras en que los profesores comprenden

su intervención pedagógica. De esta forma, se captaron tres posicionamientos discordantes:

- a) Los docentes institucionales y algunos académicos aceptan la reforma, la acatan y legitiman los discursos del cambio, pero en su ejercicio siguen manteniendo las prácticas de antaño, continúan concibiéndose como los sabedores del conocimiento y aun cuando se autodenominan facilitadores, en realidad, en el contenido de sus interpretaciones solo están obedeciendo y simulando un aparente cambio. Viven en la creencia de que sus acciones están encaminadas al desarrollo de competencias, porque utilizan las tecnologías de la información o porque han modificado sus estrategias de aprendizaje, algunas de ellas, más o menos relacionadas con situaciones cotidianas. Siguen centrando su interés en la enseñanza, en los conocimientos que necesitan transmitir y cómo transmitirlo porque piensan que su tarea fundamental es que los alumnos adquieran conocimientos disciplinares. Además muestran una actitud alienada con respecto a la autoridad a sus procesos y mecanismos de gestión.

- b) La postura contraria, es la expresada por los profesores reflexivos y otros académicos. Para ellos, este tipo de enseñanza les está causando un proceso de sacudimiento interior, de confusión por el que están atravesando, tal como una maestra menciona “[...]; tengo, tengo por ahí, algunas pinceladas, digamos, de haber esto, y de repente algunas actividades, pero no, yo no creo que todavía organice mí, mi práctica docente en competencias, definitivamente.” Los docentes apenas están asimilando e intentando modificar su práctica. Se sienten desconcertados y sus acciones están en la línea fronteriza de tener aciertos y desaciertos, viven el ensayo-error de su quehacer teórico-práctico. Este proceso de ajustes y de adaptación; les está costando trabajo, porque en sus voces comentan que son muchos cambios simultáneos, son muy pasajeros y además se han incrementado sus tareas. Esta inestabilidad los aturde y los hace cuestionar sobre los fines de los preceptos de la reforma y los mecanismos de gestión que se están operando.

A pesar de las situaciones experimentadas, de sus opiniones sobre la reforma, este grupo tiene el interés y preocupación de apoyar a los alumnos en su aprendizaje, de guiarlos, de reconocerlos como sujetos que se encuentran en un proceso formativo y que sus acciones contribuirán en ese moldeamiento. Los jóvenes son el aliciente para modificar sus prácticas, pero en el camino, eso les está implicando un esfuerzo por romper con sus prácticas anteriores y grandes retos y desafíos que no dependen sólo de su voluntad y aceptación, sino que precisan una serie de condiciones adversas. Reconocen que apenas están en el comienzo de su tarea transformadora, la cual, les exige seguir actualizándose, formarse para responder a los retos actuales. Se asumen como profesionales y responsables en la formación de los alumnos; pero hacen valoraciones sobre sus entornos cercanos y un poco más distanciados y enfatizan que esta transformación será paulatina y sólo se lograra con la voluntad y participación de todos los actores: docentes, alumnos, autoridades, padres de familia, políticos, sociedad en general.

- c) Los docentes críticos son radicales en sus posicionamientos, pero más que criticar a la reforma por sí misma, reprochan al subsistema al cual pertenecen, por no hacer las cosas correctamente. Para ellos, el grave problema se encuentra en las componendas de sus autoridades; de la falta de legitimidad que le asignan al cambio propuesto; de la disociación entre las metas a lograr y la realidad en que se desenvuelven; del incremento de sus tareas, entre otros; y que les ha provocado malestar y enojo. Como no creen en el cambio propuesto, no les interesa cambiar su práctica.

El entramado trabajo de los docentes no se reduce a las aulas. También está alterado por las **prácticas educativas** establecidas en el currículum oficial de este tipo de planteles, las condiciones formales en que desarrollan su trabajo y el intercambio de relaciones que se generan con sus alumnos, compañeros, autoridades y padres de familia. Su visión con respecto a la reforma está vinculada por sus experiencias vividas al interior de sus centros de trabajo y lo comparan con las condiciones de los otros subsistemas educativos del nivel

medio superior, en razón de que la RIEMS es una reforma de alcance nacional y opera en casi todos los subsistemas de la educación media superior.

El diseño curricular es el mayor impedimento para lograr el perfil del egresado a juicio de los maestros. Ellos hacen una crítica generalizada en contra del currículum oficial porque sostienen de diversas maneras que la estructura de los planes de estudio excluye la formación humanística, filosófica, histórica y social de los alumnos y esas ausencias de conocimientos ocasionan que los egresados tengan menos oportunidades y mayores obstáculos para estudiar a nivel superior que otras instituciones del mismo nivel.

En su entendimiento, estas deficiencias de su acceso a la educación superior son justificadas por el tipo de bachillerato bivalente que cursan los alumnos en estos centros. Ellos relacionan que aun cuando los alumnos no ingresan a la educación superior, tienen la opción de iniciarse al trabajo. De esta manera se sigue conservando esa percepción de que están formando a jóvenes que al concluir su bachillerato se incorporaran a la fuerza productiva, por esa dualidad de su vertiente educativa bachillerato y una especialidad concreta.

A modo de cierre provisional y reflexivo; el perfil del docente en competencias, una expresión por demás confusa y ambigua para los profesores, encierra una racionalidad congruente entre los intereses hegemónicos del sector empresarial y del Estado; con respecto a la orientación formativa que se ha de seguir al interior de los centros educativos. Esta “nueva” figura de los enseñantes es *ad hoc*, a la visión pragmática, eficientista y utilitarista que se tiene del proceso educativo formal; de las relaciones y control del poder; y de las condiciones flexibles e inestables del trabajo.

El listado de competencias que se enuncian en este perfil son referentes que parecieran teóricamente como cualidades deseables para la profesionalidad de los docentes; sin embargo, el carácter institucional en que fue constituido, se dirige a la regulación y medición de sus desempeños y atributos como parámetros e indicadores de evaluación. La idea que se tenga de lo que debe hacer un docente está acompañada de una visión formativa del sujeto. La formación cobra

una singular importancia desde el enfoque por competencias, pero no para el moldeamiento y desarrollo humano, desde un quehacer reflexivo y consciente; sino para la actualización permanente ante los cambios vertiginosos, inestables y provisionales que caracteriza nuestro tiempo. Ese *continuum* re-adaptarse a los cambios a través de ejecuciones mecánicas y eficientes.

La incipiente formación humanística que se imparte en este tipo de planteles, devela esta intencionalidad pragmática; Si no existen espacios curriculares para los saberes y reflexiones humanísticos, históricos, sociales, filosóficos, se está condenando a los jóvenes a conducirse bajo un pensamiento cosificador, a otorgar valor a lo material y no a nuestra cualidad humana.

Desafortunadamente, las directrices que están imperando en la constitución formativa del perfil del docente parecieran que están precisamente vinculadas con ese pensamiento mercantilista. El PROFORDEMS como programa inicial en la configuración de este ideal de profesor ha sido atendido al interior de este tipo de planteles como un asunto político, estadístico, elitista; y no, como un asunto formativo y académico.

Sin embargo, más allá de esta percepción personal; lo importante es resaltar los sentidos que están construyendo los docentes sobre su formación en la configuración del perfil del docente basado en competencias. El perfil del docente es atravesado por tres ejes: lo oficial indicado en el listado de competencias; lo real, como es percibido por los diferentes tipos de docentes en sus espacios inmediatos y lo que entre líneas reclaman para fortalecer su imagen y que de manera gráfica se presenta en el siguiente esquema (No. 8):

ESQUEMA No. 8

PERFIL DEL DOCENTE

Oficial

Conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes alcancen los desempeños. Los desempeños están centrados en su formación continua; dominio del conocimiento disciplinar; ejercicio de la práctica en la enseñanza; construcción y contribución de ambientes de aprendizaje y de desarrollo humano; y participación en la gestión institucional.

Académicos		Reflexivos		Críticos	
Real	Lo que necesita	Real	Lo que necesita	Real	Lo que necesita
<p>Compromiso Una preocupación se muestra en los docentes académicos y se definen este perfil que es considerable en ese tipo de escuelas. Hay una sensación de frustración por las condiciones de trabajo y la posibilidad de desarrollar las competencias</p>	<p>Un docente preocupado por su propia actualización, y que requiere sea permanente para tener dominio de los saberes académicos y en las TICs. También reclama que existan las condiciones formales para la transmisión de tales saberes</p>	<p>Compromiso Se reconocen como formadores de otros. Viven un proceso de conflicto interno entre lo que dicta la reforma y lo que pueden realizar en sus espacios inmediatos. Son realistas y dan cuenta de lo complejo de su práctica</p>	<p>Un docente que aprecia la naturaleza humana del proceso educativo y reclama que su orientación sea a partir de lo situacional. Necesita experienciarlas porque sólo de esta manera será capaz de aprender y aprehender las condiciones que prevalecen en su práctica e intervenir en ella.</p>	<p>Malestar Lo conciben como un mecanismo de control. Implica un mayor trabajo al que estaban acostumbrados en el pasado por la multiplicidad de tareas. Hay una sensación de pérdida de su autonomía y deterioro de su imagen</p>	<p>Un docente que cuestiona las incongruencias de los discursos y lo que en realidad sucede. Exaltan su libertad, la toma de decisiones en los estilos de enseñanza y no a cumplir las disposiciones de otros.</p>
Implicaciones formativas		Implicaciones formativas		Implicaciones formativas	

Este contraste de significados acerca de su papel se halla en la encrucijada de lo que se ha idealizado, de lo que viven y de lo que necesitan. Sus implicaciones formativas son congruentes en cada uno de los grupos:

- La formación de los institucionales está orientada en la reproducción
- La formación para los académicos se centra en la distinción meritocrática de saberes intelectuales
- La formación para los reflexivos es un proceso vivo, personal, un *continuum* que se retroalimenta y perfecciona constantemente por su carácter humano y reflexivo.
- La formación para los críticos es una defensa por la pérdida de su autonomía profesional.

Las valoraciones que construyen los profesores de su papel y concretamente de su orientación formativa, muestran matices diferenciales en congruencia con su pensamiento, su discurso, su práctica, sus valores y sus actitudes.

CONCLUSIONES

El estudio de los docentes es un tema que siempre enriquece a la investigación educativa. Abordarlos como objeto de estudio desde sus espacios cotidianos y captar las interpretaciones que hacen de su imagen nos esclarece la realidad en que están situados y a través de sus voces los comprendemos mejor. Además de que los reconocemos como seres históricos, sociales y culturales.

Los maestros son un gremio heterogéneo, que aun cuando realizan la tarea de la enseñanza están condicionados por el nivel educativo, modelo educativo, vertiente educativa, subsistema educativo, institución educativa y espacio áulico. Entonces, los docentes en cuestión son aquellos que pertenecen al nivel medio superior, del modelo escolarizado en la vertiente educativa del bachillerato tecnológico y que desempeñan su trabajo en los CETis del D.F. en las asignaturas de las áreas de matemáticas y comunicación.

En el proceso de la presente investigación se encontró que la educación media superior en general ha sido un tema poco estudiado, y más aún los docentes de este tipo de enseñanza. Este nivel educativo estuvo marginado por décadas tanto de los asuntos políticos como del campo de la investigación, y como se explica en el estado del arte, antes de la primera mitad década de este siglo, habían muy pocas producciones tanto intelectuales como de investigación y eso ha causado que se sólo se tenga un conocimiento reducido tanto del proceso que siguió su trayectoria institucional como las trayectorias de sus actores.

En los últimos años se ha incrementado el interés por este nivel educativo. Las producciones tanto intelectuales como de investigación reflejan lo complejo de este nivel educativo al haber diversas instituciones, estructuras curriculares, vertientes educativas, condiciones formales, trayectorias institucionales, constitución y configuración de sus actores principales: docentes y alumnos.

Se puede concluir que hay un desconocimiento sobre lo que ha acontecido en la educación media superior, sólo se conoce lo aparente, lo general; pero muy poco

de sus instituciones y sobre todo de sus actores. Un ejemplo de ello, es lo que se ha estudiado sobre los CETis a los que se les ubica como instituciones de enseñanza técnica y que solo han sido merecedoras de ser mencionadas en los discursos oficiales, en las estadísticas, en la configuración de la historia del sistema educativo nacional y de aspectos estructurales, pero muy poco al respecto de sus docentes y alumnos.

El haber dirigido la investigación desde la perspectiva interpretativa de la subjetividad de los actores es reconocerlos como sujetos contextuales y temporales. Los docentes de los CETis son sujetos particulares que conviven e intercambian opiniones en los encuentros cara a cara. Su realidad cotidiana está dada a partir del lenguaje, y eso les ha permitido establecer interacciones intersubjetivas en donde han construido en común los significados de su imagen, función o tarea docente, la cual ha incidido en su identidad y en sus acciones.

El ideal de lo que debe ser y hacer el docente de educación media superior está enmarcado por un conjunto de competencias dictadas desde el ámbito estructural a través de la RIEMS. Sin embargo, estos preceptos para profesionalizar a los profesores de los CETis contrastan con sus percepciones, con sus historias y con la realidad de lo que están vivenciando en sus prácticas cotidianas.

Con base a la situación problemática planteada acerca de *“los sentidos que asignan los profesores a su perfil y práctica docente en el modelo educativo basado en competencias para el logro del perfil básico del egresado establecido en la RIEMS, en el bachillerato tecnológico de los CETis”*, se concluye lo siguiente:

- El perfil del docente basado en competencias es una representación o imaginario de la figura de lo que “debe ser un buen maestro”. El listado de competencias promovido en los discursos oficiales no tienen significatividad para los profesores en la construcción de su identidad. Ellos, se encuentran entramados en la realidad que les rodea, y las representaciones que hacen de sí mismos y de su función educativa están enraizadas por sus trayectorias académicas y en las vivencias de su vida

cotidiana escolar, como sujetos particulares en su desempeño, en una institución educativa.

- El perfil del docente es una noción que está alejada de la realidad cotidiana de los profesores, ellos lo asocian simplemente con la correspondencia que debe existir entre su perfil académico y la asignatura impartida. El listado de competencias no es un referente que distingan, ni mucho menos que lo cumplan en su tarea docente, porque ellos la continúan realizando según sus experiencias e ideología. Lo que los motiva a actuar de determinada forma esta enraizado con las significaciones que han construido subjetiva e intersubjetivamente sobre su tarea en la formación de bachilleres.
- No establecen relación alguna entre el perfil del docente con el perfil del egresado. No les es significativo y aun cuando tienen nociones sobre las competencias genéricas y las describen en sus secuencias didácticas; éstas no son referentes que guíen su práctica. Ellos continúan signando valor a lo académico, al cumplimiento de los contenidos temáticos de los programas de estudio. Mantienen una actitud natural de sus tareas cotidianas; adaptando e integrando estrategias que desde su percepción contribuyen al aprendizaje de los jóvenes; pero lo hacen a partir de sus experiencias, de sus convicciones personales y compromisos de su práctica.
- El perfil del docente es percibido como una condición ajena a ellos; pero de lo que si dan cuenta todos los informantes clave es lo que están viviendo en esta época de cambio. El listado de competencias deja de ser un conjunto de simples enunciaciones, para dar paso a un proceso mucho más complejo, profundo y humano. Los profesores están experimentando esta transformación de diversas maneras, en los que prevalecen sentimientos de malestar, inseguridad, aprobación, dependencia, reconocimiento, simulación, entre otros.

Este objeto de estudio abordó la realidad que viven los docentes desde sus espacios cotidianos y en sus dimensiones subjetiva e intersubjetiva y más que

encontrar respuestas es generadora de una serie de interrogantes para realizar más investigaciones que los comprendan y que den cuenta del por qué se conducen de esa manera y no de otra.

La RIEMS al igual que las tendencias actuales en la educación han señalado como el mayor reto, para que los docentes se comprometan en las transformaciones propuestas y para lograrlo han implementado una serie de acciones que van desde la formación pedagógica, hasta la evaluación de sus desempeños. A pesar del papel protagónico otorgado, han sido ignorados como agentes sociales (sujetos contextuales) pertenecientes al gremio magisterial, cuya tarea es la formación de los estudiantes, viven de y para su quehacer docente y los discursos construidos en torno a ellos, sólo representan las expectativas de lo que se espera de ellos como profesionales de la educación.

Se concluye que la RIEMS se encuentra en transición. Ninguna reforma tiene transformaciones inmediatas ni en lo estructural, mucho menos en lo situacional. Los actores apenas están experimentando los cambios y con ellos las alteraciones de sus prácticas y de su propia identidad. El perfil del docente basado en competencias es una regulación prescriptiva diseñada para que haya una congruencia y correspondencia entre las competencias de los profesores y las competencias de los egresados según las regulaciones de los organismos internacionales y de esta manera asegurar los propósitos formativos de los jóvenes; sin embargo estas prescripciones no son coincidentes con lo que han construido los docentes sobre sí mismos y sobre su función docente.

Desde que inició la RIEMS en 2009, los docentes viven el fenómeno del cambio: a) cambio del modelo educativo; b) cambio en su rol; c) cambio en sus estilos de enseñanza; d) cambio en su formación; e) cambio en los procesos burocráticos; f) cambio en las condiciones institucionales y g) próximamente cambio en su estabilidad laboral. Los discursos oficiales se han encargado de depositar muchas expectativas a esta reforma y responsabilizando a los docentes en su éxito y así, lograr la tan ansiada calidad educativa.

La dinámica del cambio establecido exige a los profesores su desarrollo profesional a partir de las aportaciones teóricas en el campo pedagógico que promueven las autoridades y los especialistas y que los maestros no les causa ninguna significación. Ellos no establecen relaciones epistemológicas entre lo que dictan las prescripciones y su trabajo cotidiano; más bien lo que impera, son construcciones del sentido común (Schutz, 1974). Las actividades son interpretadas por los propios actores de acuerdo a su contexto, sus interacciones, sus motivaciones, sus idealizaciones o propósitos. En sus expresiones, los docentes reflejan sus sentimientos, expectativas y percepciones contrastantes en dimensiones paradójicas, es decir, aquellos que ven en el cambio una alternativa de mejora a la educación, de su papel, de la enseñanza y otros que les ha generado un malestar en su práctica.

El reconocimiento que los docentes construyen de sí mismos, de su formación, rol y tareas son a partir de sus experiencias y vivencias enmarcadas por la cotidianidad de sus prácticas. El perfil en competencias es un asunto que no ha sido reflexionado, ni por el cual se interesen los docentes. Lo que a ellos les apremia es su práctica docente en su ambiente inmediato, son sus acciones cotidianas las que tienen sentido y significado para ellos.

Sus interpretaciones están matizadas por su subjetividad e intersubjetividad y han construido diferentes sentidos y significados de lo que realmente es ahora su función docente desde el enfoque por competencias. De esta manera, su identidad, formación y práctica son un todo amalgamado, que por situaciones de estructura y orden se presentaron como categorías independientes; pero en la realidad representan una fusión integral y totalizadora que reflejan que se encuentran en un proceso dialéctico. No se oponen a la reforma, ni a sus principios o ejes; lo que les trastorna es que lo tienen que hacer. Se ha aumentado su trabajo en las mismas condiciones de antes, sin ningún reconocimiento de algún tipo; por el contrario advierten mayores exigencias que agravan su autonomía.

Sus visiones, percepciones e interpretaciones son variadas y aunque tienen un toque de individualidad, también se comparten como una colectividad. Se resalta

la latente posición contrastante de sus expresiones, distinguiendo a tres tipos de docentes:

- Aquellos que guían sus acciones desde una posición disciplinada según las regulaciones institucionales. Creen y aceptan el cambio. Consideran que la formación recibida les permitió adquirir estrategias didácticas para aplicarlas en sus aulas, sobre todo lo relacionado con las tics. Dan cuenta de reconocerse como profesionales de la educación, pero lo hacen desde la perspectiva técnico-racionalista que legitima las prescripciones.
- Otro grupo que se encuentran entre lo normado institucionalmente y procesos reflexivos. Estos profesores parecen un vaivén en el que intentan ser coherentes, porque no aceptan totalmente ni rechazan completamente el cambio. Se distinguen por el valor conferido a la ciencia, la tecnología y todo aquello que se desprenda del conocimiento científico.
- Finalmente un tercer grupo que reconoce que apenas están al comienzo de grandes retos, que están dispuestos a enfrentarlos porque son conscientes de la labor que desempeñan y que su trabajo son actos humanos, de voluntad, de valoraciones maduras en donde lo realmente valioso es contribuir en la formación de los futuros ciudadanos y que lo hagan de una manera comprometida y responsable.

El avallasamiento discursivo busca a toda costa que los profesores tengan otra concepción de su función docente, pero contrario a lo que suponen los administradores, los profesores hacen interpretaciones desde su racionalidad y realidad y las hacen evidentes en sus formas de actuar. Su accionar está orientado a intervenir entre el conocimiento científico y el aprendizaje de los alumnos; pero lo hacen a partir del reconocimiento que tienen de sí mismos como personas, como profesionistas, como empleados y como formadores. Las diferentes voces revelan que se encuentran en un momento de transición y difícil en la construcción de su imagen porque están enfrentando simultáneamente, la multiplicidad de tareas: la formación inicial y continua, la innovación de su

práctica, el uso de las tics, la pérdida de autonomía, la presión y restricción institucional y próximamente la evaluación de sus desempeños.

A través de las expresiones de los profesores, se incursionó a una realidad pedestre, a la manera cómo perciben su ser, formación y práctica docente; a ese proceso continuo lleno de contrastes y riquezas que dilucidan el carácter humano y social del campo educativo, siempre inacabado, siempre incompleto, siempre dialéctico.

La presente investigación representó apenas un punto de arranque a una situación por demás compleja. La mirada comprensiva centrada en los profesores de los CETis con respecto al perfil del docente basado en competencias tuvo acotaciones que revela huecos, algunos de ellos son:

- a) Uno de los criterios en la selección de los informantes clave, fue el haber cursado el PROFORDEMS, por tanto se desconoce la visión de aquellos docentes que no lo han cursado y que no saben a qué refiere el trabajo por competencias.
- b) El estudio sólo mostró de manera parcial una realidad que de por sí es poco conocida y que habría de focalizar indagaciones a otros planteles, subsistemas, regiones de este mismo nivel, para que se tenga un rastreo más detallado de lo que está sucediendo en este nivel.
- c) La temática abordada tiene como rasgo peculiar su provisionalidad. El perfil del docente es una expresión que tuvo su inserción en los discursos oficiales a finales de 2008 bajo ciertas condiciones; pero con la obligatoriedad del bachillerato en 2012 y la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) en 2013, esta noción va a cobrar otro significado del aquí expuesto.
- d) Hace falta hacer más estudios desde las diferentes perspectivas y líneas de investigación sobre lo que está aconteciendo en los centros educativos

del nivel medio superior, acercarse a los diferentes actores: docentes, alumnos, directivos; sobre todo de aquellos que den cuenta de quiénes son esos sujetos, sus prácticas, su formación, los procesos de gestión y tantas temáticas que requieren de su problematización y atención comprensiva.

Este nivel es un inconmensurable campo de acción, que está experimentando cambios continuos e impetuosos. Proponer una prospectiva sobre los profesores de los CETis y su perfil basado en competencias tiene limitaciones, en estos tiempos de profundas transformaciones en sus condiciones laborales.

Entre lo real y lo imaginario. La continuidad que ha seguido las políticas educativas a partir de las imposiciones dictadas por los organismos económicos internacionales, se han consolidado en los procesos de reforma en todos los niveles educativos. El sello particular en los últimos años, se ha centrado en el creciente interés no visto antes en la historia sobre la educación media superior. Este nivel caracterizado por la heterogeneidad, olvido, marginación, segmentación y el que propicia el mayor rezago educativo forma parte sustancial ahora de la agenda pública.

Las promulgaciones constitucionales; primero de la obligatoriedad, y después de la profesionalización se encuentran suspendidas en lo estructural hasta ahora. Por el momento, las reglamentaciones internas se desconocen pero, sin duda, la afectación no sólo está destinada a medir y evaluar los desempeños de los docentes; sino también de colocarlos en una situación de inseguridad laboral. La indiferencia e insignificancia mostrada por los profesores hacia los desempeños enlistados en el perfil del docente, podría cambiar, al ser estas declaraciones, los indicadores y parámetros en la evaluación docente.

Se desconoce los alcances coercitivos de la actual reforma educativa, lo único que se percibe hasta este momento es un estado de confusión, angustia, tensión y a veces de pánico; pero tales condiciones representan algunas conjeturas de lo que dicen y expresan los profesores en distintos espacios.

Si la operatividad de los criterios de evaluación estuvieran fincados en la RIEMS, entonces, existe una congruencia entre las implicaciones formativas de alumnos y profesores: Los maestros tienen que resolver y ajustar sus desempeños en correlación al saber-hacer, sin la reflexión, sin el análisis, sin la discusión, sin el dialogo y la confrontación; que emana del saber humanístico, de su comprensión filosófica, histórica, sociológica, artística, política por citar algunos; y que sería el misma situación con los alumnos.

Aunque el panorama se presente oscuro y tenebroso, no se debe, ni puede olvidar que nos desenvolvemos en un terreno humano, y por tanto lo prescrito no es definitivo, ni acabado. Las condiciones aun rígidas no son alienadas y entonces son los propios docentes que desde sus posicionamientos personales pueden generar el cambio, pero sólo lo pueden conseguir, a través de sus intercambios dialógicos, de los encuentros académicos que tengan en sus espacios cotidianos y coadyuve a una nueva manera de conducirse y relacionarse. En ese ideal se espera la constitución de comunidades de aprendizaje autónomas, conservando una actitud consciente y reflexiva de su función educativa.

Fuentes de consulta

Fuentes Bibliográficas

- Aguirre, M.E. (1997). *Calidoscopios Comenianos I*. México: CESU-UNAM.
- Alcántara, A. (1998). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI. Editores
- Argudín, Y. (2007) *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrón, C. (2002). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización". En: Valle, M. (Coord.), *Formación en competencias y certificación laboral*. (pp. 17-44). México: Pensamiento Universitario 9, CESU-UNAM.
- Berger, P. y Luckmann. (2006). *La construcción social de la realidad*. Madrid. Amorrortu Editores.
- Bobbio, N. y Matteucci N. (1984). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI, Editores.
- Bonilla-Castro, E., y P. Rodríguez. (2005) *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bordieu, Pierre (1975). *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo XXI Editores
- Carpizo, Jorge (2001). *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. México: UNAM,
- Cerecedo, T. (2005). *La micropolítica y la gestión escolar. Un estudio cualitativo en las escuelas del nivel medio superior*. México: Ediciones Taller Abierto.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cook, T. y Reichardt. CH. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Castañón, R. (2000). *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Trillas.
- Delgado, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigaciones en ciencias sociales*. México: Ed. Síntesis
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

- Densmore, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" en Popkewitz, T. (coord.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (PP. 119-147). España: Universitat de València.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Díaz-Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: UNAM, Nueva Imagen.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubar, C. (1991). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Escamilla, J y Rodríguez A. (2010). *El método biográfico en la investigación socioeducativa*. México: Colección Muestrario Pedagógico UNAM/Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela: hacia el tercer milenio*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela
- Fourez, G. (1994). *La Construcción del conocimiento científico: filosofía y ética de la ciencia*. Madrid. Narcea Ediciones
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fierro, C., y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu Editores.
- Gimeno, J. (1988) *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- _____ (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Lugar Editorial.
- _____ (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- _____ (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata

- Gimeno, J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gouldner, A. (1973). *La sociología actual, renovación y crítica*. Madrid: Alianza E.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Ginzburg, C. (1983). "Señales. Raíces de un paradigma indiciario", En Gargani, A. *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (1989). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. España. Ediciones Península.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- _____ (2008) "La formación del profesorado y el desarrollo del currículum" en Gimeno, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp.588-603). Madrid: Morata
- Jiménez M. (2005). *Significados sobre la reprobación escolar. Investigación con estudiantes de la carrera de medicina de la FES-Zaragoza UNAM*. Tesis de Maestría, UNAM. México
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1973). *Historia comparada de la historia de México*. México: Porrúa
- Latapí, P. (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Luckmann, T. (2008) *Conocimiento y sociedad: Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. España: Editorial Trotta.
- Lugo E. y Díaz-Barriga, F (2003), "Desarrollo del currículo", en Díaz-Barriga A. (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 63-123, México: COMIE, Vol. 5.
- Maffesoli, M. (1993) *El conocimiento ordinario: Compendio de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea
- Martínez, M.; Pérez, Á.; Tey, A., González M. y Escombra, M. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. España: Colección Recursos
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* UNESCO.
- OCDE (2005) *The definition and selection of key competencies* Executive Summary. DeSeCo.
- Palacios, Jesús (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Pere Marquès, (1999) *Concepciones sobre el aprendizaje*.
- Pérez Gómez, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó
- _____ (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó
- Piña, M. (2006). *La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente. Estudio de caso del odontólogo de la especialidad de estomatología en atención primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*. Tesis de Maestría, UNAM. México
- Piña, J. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Pontón, C. y Piña, J. (2002), *Cultura y procesos educativos*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de Hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rigo, M. y Díaz-Barriga, F. (2002). "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, María de los Ángeles (Coord.) en: *Formación en competencias y certificación laboral*. (pp. 76-104). México: Pensamiento universitario 91, CESU-UNAM.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones El Caballito.

- Romero L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria*. México, Plaza y Valdés
- Ruiz Vargas, Silvia (2006). *La profesionalización docente ante el nuevo modelo educativo Proyecto Aula” en el Centro de Estudios Tecnológicos “Walter Cross Buchanan”*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, UNAM. México.
- SEMS (2004), *Acuerdo 345 Por el que se determina el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico*. México
- _____ (2008). *Reforma Integral de la Educación Meda Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- _____ (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente*. México
- _____ (2012). *Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes para la educación media superior*. México
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós
- _____ (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrortu Editores.
- _____ A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, Alfred y Thomas Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tardif, M. (1996). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea
- Taylor, S y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tedesco, J.C. (1998). *Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UPE.
- Tobón, S. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vuelvas, B. (2007). *El docente de orientación educativa: representaciones sociales de sus prácticas en la ENP-UNAM*. Tesis de Doctorado. México, UNAM

Weber, M. (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Madrid: Amorrortu, Editores.

_____ (1964). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE

Zabalza, Miguel Angel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE

Fuentes Hemerográficas.

Carrera, B. (1980). El mérito académico; un modelo de evaluación. en: *Revista de Educación Superior*. No. 35 ANUIES

Castrejón J. (1983). El sistema educativo mexicano: *Perfiles Educativos*.,2, 48-56.

Chehaybar K. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su formación y práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 3-4. .219-259.

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio. *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.

Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 97-98, 6-25.

Didriksson, Axel (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Revista Dialéctica*. 42, 77-90.

Escamila, G.; Maceda, B.; Maya D.; Zanotto, M.; Galicia, G. y Vuelvas, B. (2011) La orientación educativa: pieza o accesorio en el proceso de modernización del Bachillerato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 20, 10-23

Gutiérrez, M. y G. Langarica (1994). El perfil del docente de tiempo completo en la ENP. *Perfiles Educativos*, 64, 46-58

López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43. 1191-1218

México (1993). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993.

_____ (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Poder Ejecutivo Nacional. 173-196.

_____(2012) Artículo 3º Constitucional. *Diario Oficial de la Federación*. 9 de febrero de 2012

Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 44, 289-297

Rojas, I. (2006). Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. *Revista Perfiles Educativos*, 113. 7-37.

Fuentes Electrónicas

Alcántara, A. y Zorrilla J. (2010). Globalización y educación media superior en México *Perfiles Educativos*. 127, 38-57. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2010-127-38-57

Allende, C. y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. Recuperado de www.anuies.mx/c_nacional/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf

Ayuste, A. y Trilla. J. (2005) Pedagogías de la modernidad y Discursos Posmodernos sobre la educación. *Revista de Educación* 336, 219-248. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_13.pdf

Banco Mundial (2012) *Educación. Banco Mundial*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>

Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html>

Buenfil, R.; De Alba, A.; Gómez M.; y Orozco B. (2002). *Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad*. 11: COMIE Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf

Cano García, María Elena (2010). La evaluación por competencias en la educación superior en: *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

COSDAC (2013) *Planes y programas* Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/>

DGETI (1994) *Normas que Regulan las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la DGETI*. Recuperado de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/sitio2012/images/multimediaDGETI/archivosPdf/coordinacionAdministrativa/Normas que Regulan las Condiciones Especificas del Personal Docente de la DGETI.pdf>

DGETI (2012). *Historia de DGETI. Documento* Recuperado de: <http://dgeti.sep.gob.mx>.

Díaz-Barriga A. e Inclán C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos: *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Díaz-Barriga, F. (2010) Los docentes ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 37-57 Recuperado de <http://ries.universia.net>

_____ (2012), "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*,. 7, 23-40 Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229> .

García, B.; Loredó, J.; Luna, E.; y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 96-108 Recuperado de: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>

Latapí P. (2004). *La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación* Recuperado de: www.observatorio.org

Lozano A., (2012) Límites de la reforma en educación media superior (Entrevista) en: *Perfiles Educativos*. 170-175-UNAM Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-164-169

México. *Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*. (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 2 de Diciembre de 1867) Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/.../1/02.htm>

_____ (1982). *Acuerdo Número 71, porque el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato*. *Diario Oficial de la Federación*. 18 de mayo de 1982. Recuperado de: dgb1.sep.gob.mx/descargar.php

Muñoz A. (2008) Escenarios e identidades del SNTE. entre el sistema educativo y el sistema político.: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003704>

OCDE (2006) *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

- _____ (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.* Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- _____ (2011) *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México.* Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
- Orozco, B. (2002). Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo COMIE Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf
- Pereda, M. (2010). Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias. *Primer Coloquio Regional de Educación Superior Basado en Competencias. Universidad Panamericana. Sede México D.F.* Recuperado de http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio_zona7/29
- Pérez, Á. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas.* Cuadernos de educación de Cantabria. España. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- _____ (2010) Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.* 68 (24,2) Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/indice/-impresa/151
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española.* Recuperado de www.rae.es/recursos/diccionarios/drae
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 11 Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.htm>
- Sánchez, Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* (61). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Serrato, S.; y Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: Experiencias en educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (3,1e.) Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf
- Silva, C. (2008). *La formación del docente como facilitador del constructivismo en el bachillerato.* Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178939939.pdf>
- Tenti, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda pública.* Recuperado de:

http://www.oei.es/docentes/articulos/algunas_dimensiones_profesionalizacion_docentes_representaciones_temas_agenda_politica_tenti.pdf

Torres, R. (1998) *¿Nuevo rol docente? Qué modelo de formación, para qué modelo educativo. (Ponencia en el II Congreso Internacional Encinas 2008)* Recuperado de www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_Torres.pdf

_____ (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas* 2. Recuperado de <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000ar.pdf>

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad.* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

UNESCO/OREALC (2006) *Estudio de casos de modelos innovadores de formación inicial en América Latina y Europa.* Recuperado de: www.unesco.cl

UPN.SEMS. PROFORDEMS. Recuperado de www.profordems.sems.gob.mx/

Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. *Los grandes problemas en México, Educación VII.* Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

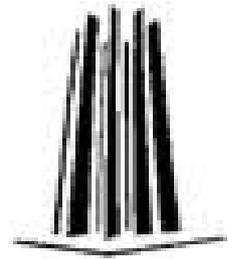
_____ (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior” en: *Perfiles Educativos.* 170-175. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-170-175

Zorrilla, Juan Fidel (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano en: *Perfiles Educativos.* Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-70-83



ANEXO 1
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**EL PERFIL DEL DOCENTE: EXPRESIONES E
INTERPRETACIONES DE LOS PROFESORES DEL
BACHILLERATO TECNOLÓGICO**



GUÍA DE LA ENTREVISTA

Plantel: _____ **Fecha:** _____ **Inicio:** _____

Asignatura: _____ **Termino:** _____

Nombre del Profesor: _____

Entrevistadora: Laura Guadalupe Pérez Cerón. UNAM-FES ARAGON

La aplicación de este instrumento es con fines de investigación educativa y por lo tanto es de absoluta confidencialidad garantizando el anonimato de los informantes clave. La utilización de la grabadora como recurso para la obtención de la información, dependerá de la autorización del/de la profesor/a entrevistado/a.

1. En su opinión, ¿Qué propósitos o fines persigue la RIEMS?
2. ¿Cómo considera usted que sea posible alcanzar los principios de la RIEMS?
3. ¿Quiénes considera usted, sean los actores principales de la reforma?
¿Por qué?
4. ¿Cuál es su función en esta reforma?
5. ¿Qué representa para usted, que los profesores cumplan ahora con un perfil docente específico?
6. ¿Cómo piensa usted, que sea posible lograr todas las competencias del perfil del docente?
7. ¿Qué le motivo a cursar el PROFORDEMS?
8. ¿Cómo ha contribuido el PROFORDEMS en su práctica profesional actual?
9. ¿Qué significa para usted trabajar con el enfoque educativo por competencias en su asignatura?

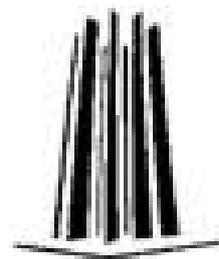
10. ¿Cómo organiza su práctica de la enseñanza en el enfoque educativo por competencias?
11. En su opinión, ¿Cuál es el propósito de formar a los jóvenes en el enfoque de las competencias?
12. ¿Cómo contribuye su(s) asignatura(s) a formar el perfil del egresado?
13. Para usted, ¿Cuáles son los valores y actitudes que han mostrado los jóvenes en el enfoque por competencias?
14. Según su opinión ¿Qué necesitan los jóvenes de este tipo de planteles para desenvolverse en la sociedad actual y futuro?
15. ¿Qué le significa su trabajo docente en su realización personal y profesional?
16. En su opinión ¿Qué condiciones se requieren realmente para que se consolide el cambio propuesto en la RIEMS?

¡Gracias, por la información proporcionada!

ANEXO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



EL PERFIL DEL DOCENTE: EXPRESIONES E
INTERPRETACIONES DE LOS PROFESORES DEL
BACHILLERATO TECNOLÓGICO

GUÍA DE CURRICULUM VITAE

Plantel: _____ Fecha: _____

Asignatura: _____

Nombre del Profesor: _____

Entrevistadora: **Laura Guadalupe Pérez Cerón. UNAM-FES ARAGÓN**

Indicaciones: La aplicación de este instrumento es con fines de investigación educativa y por lo tanto es de absoluta confidencialidad garantizando el anonimato de los informantes clave.

I. DATOS PERSONALES

Edad _____ Lugar de nacimiento _____ Estado Civil _____

II. DATOS ACADÉMICOS

a. Estudios Formales

NIVEL	PERIODO	INSTITUCIÓN	DOCUMENTO OBTENIDO
Bachillerato o equivalente			
Licenciatura			
PROFORDEMS			
Posgrado			
Otros			

El PROFORDEMS lo cursó en la opción de: _____ o _____
Diplomado Especialidad

Razones: _____

Recibió la Certificación de la Educación Media Superior (CERTIDEMS):

_____ Si _____ No _____

Razones: _____

b. Cursos y/o diplomados en los últimos 5 años

NOMBRE DEL CURSO O DIPLOMADO	INSTITUCIÓN QUE LO IMPARTIÓ	DURACIÓN

c. Otros conocimientos y habilidades adquiridos

CONOCIMIENTO O HABILIDAD	DOMINIO	AÑOS DE EXPERIENCIA

III. EXPERIENCIA LABORAL Y PROFESIONAL

- Experiencia docente

Ingreso a la SEP	
Ingreso al subsistema DGETI	
Ingreso al plantel	
Tipo de nombramiento	
Tipo de plaza inicial	
Tipo de plaza actual	
Asignaturas que ha impartido en los últimos 8 años	
Puestos administrativos o académicos y periodo	

- Experiencia laboral en otras empresas o instituciones

Empresa	Inicio-termino	Funciones	Logros obtenidos

IV. PROYECCIÓN PERSONAL

De acuerdo, a su formación académica y experiencia profesional ¿en qué área(s) se considera una persona exitosa y satisfecha? _____

¿Por qué? _____

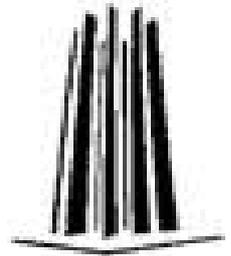
¿Qué expectativas profesionales y personales tiene a futuro? _____

¡Gracias, por la información proporcionada!

ANEXO 3



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



EL PERFIL DEL DOCENTE: EXPRESIONES E
INTERPRETACIONES DE LOS PROFESORES DEL
BACHILLERATO TECNOLÓGICO

Plantel: _____ Fecha: _____ Asignatura: _____

Nombre del Profesor: _____

Entrevistadora: Laura Guadalupe Pérez Cerón. UNAM-FES ARAGON

La aplicación de este instrumento es con fines de investigación educativa y por lo tanto es de absoluta confidencialidad garantizando el anonimato de los informantes clave.

CUESTIONARIO

Instrucciones: Señale con una “X” la letra de la opción que elija como respuesta; puede elegir hasta dos respuestas, y en caso de elegir la opción “otro”, mencione ¿cuál? Recuerde que las respuestas son de acuerdo a la realidad que está viviendo y no lo que establece los documentos oficiales

1. ¿Qué persigue la RIEMS en los planteles del subsistema DGETI?
 - a. Que todos los CETis adopten la modalidad de bachillerato como única opción del nivel medio superior
 - b. Que se establezca un plan de estudios único para todos los subsistemas de este nivel educativo
 - c. Que la educación se dirija mediante el modelo por competencias para lograr el perfil del egresado
 - d. Que los educandos transiten libremente por los planteles de los diferentes subsistemas, para evitar la deserción escolar
 - e. Otro: _____

2. ¿Qué papel tiene que desempeñar ahora el docente con esta reforma?
 - a) Facilitar la adquisición de conocimientos en la asignatura que imparte
 - b) Emplear estrategias didácticas que coadyuven el aprendizaje significativo de los alumnos
 - c) Guiar los contenidos de la asignatura que imparte de manera eficiente y eficaz
 - d) Adoptar el enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes.
 - e) Otro: _____

3. ¿Cuál es la intención de tener definido el perfil docente de la educación media superior?
- a) Que los profesores tengan un mayor dominio intelectual, que les permita instrumentar mejor las estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje
 - b) Que los profesores sean reflexivos de su propia formación y práctica docente
 - c) Que haya una congruencia y correspondencia entre las competencias de los profesores y las competencias de los egresados
 - d) Que los profesores diversifiquen sus roles además de la enseñanza, para responder a las exigencias que demandan los enfoques de la educación
 - e) Otro: _____
4. ¿Qué le implica a usted como docente poseer competencias profesionales?
- a) Le representa desarrollar una conciencia reflexiva de su práctica pedagógica y así analizar los contextos y condiciones que van más allá del salón de clases.
 - b) Le significa transformar la práctica como mero transmisor(a) de contenidos académicos para ahora actuar como mediador(a) del aprendizaje usando diferentes estrategias cognitivas
 - c) Le resulta una presión institucional al mantenerse constantemente actualizado(a) y un mayor trabajo en el desarrollo de su práctica docente por las exigencias evaluativas a las que se ve sometido(a)
 - d) Le genera indiferencia porque las concibe como una moda educativa del momento
 - e) Otro: _____
5. ¿Qué repercusión ha tenido el PROFORDEMS en su formación docente?
- a) La habilidad intelectual acerca de estrategias didácticas para integrar los contenidos académicos con las situaciones concretas de la vida cotidiana
 - b) La capacidad para emplear varios recursos cognitivos y hacer frente a las distintas situaciones inéditas para poder solucionar los problemas o tareas
 - c) La competencia profesional de planear, organizar y evaluar el proceso del aprendizaje
 - d) Ninguna
 - e) Otra: _____
6. ¿En qué medida ha contribuido el PROFORDEMS para alcanzar el perfil del docente?
- a) Totalmente. Gracias a este programa se ha entendido perfectamente la función educativa del docente y el perfil deseable
 - b) Regularmente. Otorga al docente fundamentos teóricos y pedagógicos; pero se requiere ponerlos en práctica constante hasta que se tenga dominio de ellos
 - c) Insuficiente. Es un curso bien sistematizado en comparación con otros, pero, para alcanzar el perfil docente se requiere de otras transformaciones y que la formación sea continua y permanente
 - d) Imposible. La reforma requiere de cambios estructurales profundos y no de un curso para manipular a los docentes
 - e) Otro: _____

7. ¿Qué ha representado trabajar con el modelo basado en competencias?
- a) Un mayor esfuerzo y trabajo, tanto en la planeación como en la práctica y la evaluación
 - b) Una mejor organización y aplicación de los contenidos.
 - c) Un trabajo complicado y sin sentido, porque no hay una relación entre los documentos prescritos y la situación real de las aulas
 - d) Una reflexión de su propia práctica, que día a día se va enriqueciendo y retroalimentado
 - e) Otro: _____
8. Para usted ¿qué significa en realidad el establecimiento de la RIEMS?
- a) Una reforma que pretende transformar la educación media superior para darle una identidad propia a este nivel dentro del sistema educativo nacional
 - b) Una reforma que atiende y cumple con las exigencias de los organismos internacionales y del mundo empresarial
 - c) Una reforma que busca innovar las prácticas educativas para estar a la vanguardia de las sociedades industriales utilizando el modelo basado en competencias
 - d) Una reforma que integra a la evaluación como el instrumento eficaz para controlar el desempeño docente, los procesos de acreditación de programas y el acceso a recursos financieros
 - e) Otro: _____
9. ¿Cuál es la orientación formativa de los planes de estudios que imparten los CETis con las competencias señaladas en el perfil del egresado?
- a) Formar a los jóvenes para incorporarse al trabajo, ya que su sustento es la educación tecnológica
 - b) Formar a los jóvenes para responder a los desafíos del mundo moderno; exaltando sus cualidades individuales, cognoscitivas, éticas y académicas
 - c) Formar a los jóvenes para continuar sus estudios superiores en un terreno de mayor equidad
 - d) Formar a los jóvenes para que sean sujetos reflexivos y críticos de su entorno y realidad social
 - e) Otro: _____
10. ¿Cuál es el mayor desafío que enfrentan los CETis para lograr el cambio esperado en la actual reforma?
- a) Sus planes de estudio. No cumplen con las exigencias que debe desarrollar el educando para la consolidación del perfil del egresado
 - b) Infraestructura. No cuentan con la infraestructura en instalaciones, equipo y mobiliario para poder trabajar en competencias
 - c) Formación y actualización docente. Rechazo y resistencia de profesores en aplicar el modelo basado en competencias y que obstaculizan la consolidación del perfil del egresado
 - d) Los educandos. Falta de interés de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje
 - e) Otro: _____

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!
RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (RAE)**

1 Autor (es)	
2. Título	
3. Datos de la publicación	
4. Tipo de publicación	Tesis () Ponencia(...) Libro (...) Artículo (...) Ensayo () Capítulo de Libro (.....) Otro (....)----Investigación-----
5. Objetivo o propósito	
6. Categoría (s) principal (es)	
7. Perspectiva teórica	
8. Metodología	
9. Método	
10 Autores consultados	
11. Conclusiones	
12. Resultados	

Observaciones

CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS

UNIDAD DE CONTEXTO	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA EMPÍRICA	CONCEPTO CLAVE (FUNDAMENTO TEÓRICO)	RELACIÓN CON EL OBJETO DE ESTUDIO (SENTIDOS)	INTERPRETACIÓN

CONCENTRADO DEL CUESTIONARIO TIPO LIKERT

Pregunta	Opción a	Opción b	Opción c	Opción d	
¿Qué persigue la RIEMS en los planteles del subsistema DGETI?	Que todos los CETIs adopten la modalidad de bachillerato como única opción del nivel medio superior	Que se establezca un plan de estudios único para todos los subsistemas de este nivel educativo	Que la educación se dirija mediante el modelo por competencias para lograr el perfil del egresado	Que los educandos transiten libremente por los planteles de los diferentes subsistemas, para evitar la deserción escolar	
Participantes		2, 4	3, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14	1, 5, 8	
¿Qué papel tiene que desempeñar ahora el docente con esta reforma?	Facilitar la adquisición de conocimientos en la asignatura que imparte	Emplear estrategias didácticas que coadyuven el aprendizaje significativo de los alumnos	Guiar los contenidos de la asignatura que imparte de manera eficiente y eficaz	Adoptar el enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes.	
Participantes	2, 4, 7, 12, 14	1, 3, 6, 8, 9		5, 10, 13	
¿Cuál es la intención de tener definido el perfil docente de la educación media superior?	Que los profesores tengan un mayor dominio intelectual, que les permita instrumentar mejor las estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje	Que los profesores sean reflexivos de su propia formación y práctica docente	Que haya una congruencia y correspondencia entre las competencias de los profesores y las competencias de los egresados	Que los profesores diversifiquen sus roles además de la enseñanza, para responder a las exigencias que demandan los enfoques de la educación	
Participantes	1, 4, 6, 7	2, 8, 9	3, 5, 10, 13	12, 14	
¿Qué le implica a usted como docente poseer competencias profesionales?	Le representa desarrollar una conciencia reflexiva de su práctica pedagógica y así analizar los contextos y condiciones que van más allá del salón de clases.	Le significa transformar la práctica como mero transmisor(a) de contenidos académicos para ahora actuar como mediador(a) del aprendizaje usando diferentes estrategias cognitivas	Le resulta una presión institucional al mantenerse constantemente actualizado(a) y un mayor trabajo en el desarrollo de su práctica docente por las exigencias evaluativas a las que se ve sometido(a)	Le genera indiferencia porque las concibe como una moda educativa del momento	
Participantes	2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14	4, 9, 12	1,		
¿Qué repercusión ha tenido el PROFORDEMS en su formación docente?	La habilidad intelectual acerca de estrategias didácticas para integrar los contenidos académicos con las situaciones concretas de la vida cotidiana	La capacidad para emplear varios recursos cognitivos y hacer frente a las distintas situaciones inéditas para poder solucionar los problemas o tareas	La competencia profesional de planear, organizar y evaluar el proceso del aprendizaje	Ninguna	A mí me gusta capacitarme
Participantes	4, 14	6, 9, 13	2, 3, 5, 7, 8, 10, 12		1
¿En qué medida ha contribuido el PROFORDEMS para alcanzar el perfil del docente?	Totalmente. Gracias a este programa se ha entendido perfectamente la función educativa del docente y el perfil deseable	Regularmente. Otorga al docente fundamentos teóricos y pedagógicos; pero se requiere ponerlos en práctica constante hasta que se tenga dominio de ellos	Insuficiente. Es un curso bien sistematizado en comparación con otros, pero, para alcanzar el perfil docente se requiere de otras transformaciones y que la formación sea continua.	Imposible. La reforma requiere de cambios estructurales profundos y no de un curso para manipular a los docentes	

Participantes	4, 5, 7	2, 3, 8, 10	1, 6, 9, 12, 13, 14		
¿Qué ha representado trabajar con el modelo basado en competencias?	Un mayor esfuerzo y trabajo, tanto en la planeación como en la práctica y la evaluación	Una mejor organización y aplicación de los contenidos.	Un trabajo complicado y sin sentido, porque no hay una relación entre los documentos prescritos y la situación real de las aulas	Una reflexión de su propia práctica, que día a día se va enriqueciendo y retroalimentado	
Participantes	7, 12, 13, 14	2, 3, 4, 5, 8, 10	1, 6	9	
Para usted ¿qué significa en realidad el establecimiento de la RIEMS?	Una reforma que pretende transformar la educación media superior para darle una identidad propia a este nivel dentro del sistema educativo nacional	Una reforma que atiende y cumple con las exigencias de los organismos internacionales y del mundo empresarial	Una reforma que busca innovar las prácticas educativas para estar a la vanguardia de las sociedades industriales utilizando el modelo basado en competencias	Una reforma que integra a la evaluación como el instrumento eficaz para controlar el desempeño docente, los procesos de acreditación de programas y el acceso a recursos financieros	
Participantes	2	1, 3, 6, 9, 14	4, 5, 7, 8, 10, 13	12	
¿Cuál es la orientación formativa de los planes de estudios que imparten los CETis con las competencias señaladas en el perfil del egresado?	Formar a los jóvenes para incorporarse al trabajo, ya que su sustento es la educación tecnológica	Formar a los jóvenes para responder a los desafíos del mundo moderno; exaltando sus cualidades individuales, cognoscitivas, éticas y académicas	Formar a los jóvenes para continuar sus estudios superiores en un terreno de mayor equidad	Formar a los jóvenes para que sean sujetos reflexivos y críticos de su entorno y realidad social	
Participantes	6, 8, 9, 12	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14			
¿Cuál es el mayor desafío que enfrentan los CETis para lograr el cambio esperado en la actual reforma?	Sus planes de estudio. No cumplen con las exigencias que debe desarrollar el educando para la consolidación del perfil del egresado	Infraestructura. No cuentan con la infraestructura en instalaciones, equipo y mobiliario para poder trabajar en competencias	Formación y actualización docente. Rechazo y resistencia de profesores en aplicar el modelo basado en competencias y que obstaculizan la consolidación del perfil del egresado	Los educandos. Falta de interés de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje	El sistema educativo en su conjunto (9) La participación de todos los que están involucrados (13)
Participantes	1, 2, 6, 14	4, 5, 8	7, 10	3, 12	9, 13