



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**EL VÍNCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN  
COMO APORTACIÓN AL ÁMBITO DOCENTE EN EL BACHILLERATO**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ALBERTO JORGE RAMÍREZ ROMERO

ASESORA: MAESTRA CLAUDIA BATALLER SALA.



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2021.



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.



## ÍNDICE

<u>PRESENTACIÓN</u>	1
<u>Introducción</u>	6
1. <u>El escenario laboral y perfil profesional docente en la EMS en México.</u>	8
1.1 <u>Datos generales.</u>	9
1.2 <u>Condiciones laborales y perfil profesional docente.</u>	12
1.2.1 <u>Tipo de contratación docente.</u>	12
1.2.2 <u>Carga laboral docente y empleos adicionales.</u>	19
1.2.3 <u>Perfil de formación docente inicial.</u>	21
1.3 <u>Condiciones escolares relacionadas con la docencia.</u>	24
2. <u>Perfil de formación en la Educación Media Superior en México.</u>	28
2.1 <u>Contexto histórico e institucional del bachillerato mexicano.</u>	29
2.1.1 <u>Crecimiento en cobertura, estancamiento en eficiencia.</u>	29
2.1.2 <u>Organización general de la EMS.</u>	31
2.2 <u>Perfil de formación en la EMS:</u>	
<u>de la supeditación a la reivindicación de lo propio.</u>	32
2.2.1 <u>Cambio de rumbo: replanteamiento de la formación en la EMS.</u>	34
2.2.2 <u>Perfil de formación actual en la EMS.</u>	37
2.2.3 <u>El perfil de formación: utopía permanente.</u>	41
3. <u>La docencia como profesión autónoma, crítica, reflexiva y creativa.</u>	45
3.1 <u>La profesionalización de la docencia.</u>	46
3.1.1 <u>Docencia improvisada en la EMS.</u>	46
3.1.2 <u>Profesionalización de la docencia.</u>	47
3.1.3 <u>Hacia una caracterización general de la docencia.</u>	52

4.	<u>El vínculo docencia-investigación.</u>	58
4.1	<u>Nociones de la investigación.</u>	58
4.2	<u>Antecedentes históricos del vínculo docencia-investigación.</u>	61
4.2.1	<u>Marco social e institucional.</u>	61
4.2.2	<u>Marco pedagógico: la profesionalización de la docencia.</u>	63
4.3	<u>Vínculo docencia-investigación.</u>	65
4.3.1	<u>Tipos de relaciones de la docencia con la investigación.</u>	66
4.3.2	<u>Docentes investigadores.</u>	67
5.	<u>Posibilidades y requisitos de la vinculación docencia-investigación: propuesta para la EMS.</u>	72
5.1	<u>Problemas de la figura docente-investigador y alcance de la propuesta.</u>	73
5.2	<u>Cambios institucionales necesarios.</u>	74
a.	<u>Permanencia, egreso y aprendizajes escolares.</u>	74
b.	<u>Formación docente inicial.</u>	76
c.	<u>Condiciones laborales.</u>	77
5.3	<u>El vínculo docencia-investigación en el contexto de la EMS.</u>	79
d.	<u>Reconceptualización de la función docente en el bachillerato.</u>	79
e.	<u>Bases para la incorporación de la investigación al ejercicio profesional docente.</u>	80
	<u>Conclusiones</u>	84
	<u>Referencias</u>	87
	<u>Índice de gráficas</u>	94
	<u>Índice de tablas</u>	94

## PRESENTACIÓN

### **Antecedentes del proyecto**

En cursos de formación docente en los que participé como profesor en formación, conocí acerca del vínculo docencia-investigación y variantes relacionadas, como la figura del docente investigador, la aplicación de la investigación en la docencia, así como diversas asociaciones entre uno y otro campo académico, predominantemente concebidos de forma separada, la docencia por un lado y la investigación por otro.

Tal descubrimiento ha derivado en una reconsideración y reconstrucción personal acerca del significado que asigno a la docencia, de su papel y funciones; también, acerca de posibilidades de aplicación práctica de dicho vínculo, las cuales vislumbro como benéficas para el desempeño docente y para la construcción de aprendizajes escolares.

Es precisamente la vinculación de la docencia con la investigación, la implicación de ambas en forma de un binomio indisoluble, la problemática que me interesa indagar con miras a su aprovechamiento en las instituciones de Nivel Medio Superior en México (NMS), en específico para contribuir a la reconceptualización de la labor docente y del docente mismo, para su revalorización por parte de las instituciones, así como para proponer pautas de actuación y desempeño profesional.

El interés por el NMS se debe a que es mi ámbito de desempeño. He sido profesor de matemáticas desde el 2007 hasta la fecha, inicialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, luego en el Bachillerato a Distancia de la misma Universidad, y actualmente en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS).

El caso del CCH, donde la mayoría de la planta docente está integrada por Profesores de Asignatura a quienes se les retribuye según horas/clase en grupo por un tiempo determinado, ejemplifica la asociación predominante del desempeño docente con su participación en clase, en detrimento del reconocimiento a otras

facetas del ser docente, más aún de la posibilidad de que incorporen la investigación a su quehacer cotidiano. Es presumible que tal situación sea representativa del conjunto de escuelas de NMS del país.

De la conceptualización en torno al vínculo docencia-investigación, me parece virtuosa, aunque escasa en el escenario nacional, la concepción de la docencia como una profesión propia de intelectuales reflexivos, quienes cuestionan los saberes institucionalmente establecidos, sus concepciones y prácticas con miras a recrearlas y adaptarlas para hacerlas más pertinentes y efectivas.

### **Planteamiento del problema**

La docencia, predominantemente asociada con la enseñanza, en variantes que van desde la simple transmisión de un conocimiento que se considera establecido y estático hasta la compleja recreación del mismo, desde la consideración de quien aprende como mero receptor de información hasta la valoración de aquel como sujeto dotado de intereses propios y autonomía, está escasamente asociada con la investigación.

Si bien existen instituciones educativas y construcciones teóricas relevantes que han plasmado la vinculación de la docencia con la investigación en múltiples formas, no podemos decir que tal asociación sea una concepción mayoritaria ni extendida, al menos en el NMS, al cual pretendo enfocarme. ¿Por qué habría que asociar la docencia con la investigación?

La vertiente del vínculo docencia-investigación que pretendo reinterpretar y aprovechar, supone la docencia como una actividad profesional propia de intelectuales reflexivos, quienes cuestionan y recrean constantemente su práctica por medio de la investigación, de docentes investigadores.

Promover dicho vínculo en el ámbito docente del NMS, significa revalorar el papel de la docencia y del colectivo docente, criticar el aprecio que se tiene por la profesión y las condiciones laborales con las que realiza su trabajo, así como incentivar transformaciones en este Nivel que posibiliten la mejoría de los procesos educativos asociados.

Para concretar tal promoción, se propone una reconceptualización y reorganización de la labor docente en el contexto del NMS, en aspectos como el papel, las funciones asociadas a la docencia, la formación docente y la organización de actividades académicas en los centros escolares, luego de plantear un diagnóstico institucional referido al NMS y una serie de conceptos asociados al vínculo docencia-investigación.

## **Objetivos**

### General

- Proponer un marco de referencia conceptual y metodológico con referencia al vínculo docencia-investigación, a partir de modelos teóricos, experiencias y la recopilación de descriptores del estado actual del bachillerato, los cuales conforman un diagnóstico de condiciones laborales y descriptores institucionales de las funciones docentes, para su aprovechamiento en el ámbito docente del NMS en México.

### Particulares

- Recopilar información relativa a las condiciones generales de contratación y para el desempeño de la labor docente, así como los perfiles de formación estudiantil predominantes en el NMS, con relación a la valoración de los docentes y las expectativas de su labor por parte de las instituciones escolares, lo cual fungirá como diagnóstico del ámbito docente en el NMS.
- Analizar la caracterización y funciones asignadas a la docencia que plantea el marco teórico de la profesionalización de la misma, como fundamento para la aplicación del vínculo docencia-investigación en el contexto del NMS.
- Reivindicar la concepción del docente y sus funciones en el marco de la profesionalización de la docencia, para revalorar la profesión y a los sujetos quienes la ejercen, con miras a una reorganización académica y laboral tanto por parte de las instituciones educativas, como de los docentes mismos.

- Proponer directrices generales para un programa de formación docente y para la reorganización laboral y académica en las instituciones de NMS, que posibiliten la concreción de la figura del docente investigador.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál es la caracterización de la docencia fundamental para el establecimiento del vínculo docencia-investigación en el contexto del bachillerato?

¿En qué consiste la profesionalización de la docencia en el NMS con base en el marco teórico de referencia en México para el vínculo docencia-investigación?

¿Qué significa el vínculo docencia-investigación como referente conceptual y metodológico para el ejercicio de la docencia en el NMS?

¿Cuáles son las condiciones generales de contratación y para el desempeño de la labor docente en las instituciones de NMS en México?

¿Qué significa ser docente investigador en el contexto del NMS?

¿Cuáles son las condiciones laborales y académicas básicas que se requieren en las escuelas para el funcionamiento del docente investigador?

### **Justificación**

La situación de los procesos y resultados educativos en los centros escolares pasa por la formación y el desempeño docente, además de múltiples variables e imponderables.

Para el Nivel Medio Superior y Superior, se ha contemplado desde hace décadas la problemática de la vinculación de la docencia con la investigación como un factor relevante para el desempeño docente. Una de las vertientes de tal vínculo, reivindica la figura del docente como intelectual reflexivo quien analiza y cuestiona sus posturas y prácticas, los fenómenos educativos asociados a su labor.

Las condiciones prevalecientes para el desempeño de las funciones docentes en el Nivel Medio Superior en México, en aspectos como el tipo de contratación, los espacios para el ejercicio de la labor y los perfiles de ingreso y de desempeño que demandan las instituciones educativas a los docentes, reconocen

de manera prioritaria y casi exclusiva a la denominada “clase” como el evento central de participación docente, en detrimento de otras funciones y actividades sustanciales y potencialmente útiles de su trabajo, como pueden ser precisamente procesos de investigación implicados con la docencia.

El vínculo docencia-investigación, además de experiencias asociadas al mismo, proveen un marco de referencia conceptual y metodológico potencialmente útil para su aprovechamiento en el NMS, de modo que sea revalorizado el papel del docente y para promover la incorporación de procesos de investigación en el ejercicio de la docencia.

Es necesaria la formación de docentes investigadores que analicen su propia práctica docente, su discurso y prácticas educativas, así como los diversos procesos educativos; también es necesario el diseño de planes institucionales y la reorganización de condiciones laborales y académicas, que promuevan actividades de investigación vinculadas con las tareas y funciones del docente-investigador.

## **Metodología**

Se trata de un estudio teórico apoyado en técnicas de investigación documental con enfoque mixto, conformado por tres etapas: la primera tiene una función diagnóstica y contempla la recopilación de información de datos generales del NMS y específicos de varios subsistemas del bachillerato mexicano, lo que da cuenta de las condiciones laborales y académicas para el ejercicio de la docencia, con datos como el tiempo de dedicación o el tipo nombramiento académico; la segunda comprende la elaboración del marco teórico, el cual incluye una caracterización de la docencia y una conceptualización de la investigación como proceso pedagógico y del vínculo docencia-investigación como problemática educativa; la última etapa pretende aprovechar el marco teórico y el diagnóstico previos para elaborar una propuesta de aplicación del vínculo docencia-investigación al ámbito docente en bachillerato.

## Introducción

El vínculo docencia-investigación en una de sus variantes, es la manifestación de una forma específica de concebir al docente, aquella que lo reivindica como profesional autónomo, reflexivo y crítico, quien cuestiona y genera conocimiento acerca de sus concepciones y prácticas, de los procesos educativos propios de su labor.

La implicación de la docencia con la investigación, si bien tiene diversos y controvertidos referentes conceptuales y prácticos, presente como problemática educativa desde hace décadas y como elemento conformador de proyectos e instituciones educativas, está lejos de ser reconocida por la mayoría de las instituciones de Nivel Medio Superior (NMS).

Actividades como: planeación didáctica, que supone la indagación, reinterpretación y reconstrucción de saberes para su enseñanza; evaluación del aprendizaje, como proceso continuo de valoración del mismo para su ajuste y mejora, podrían derivar en procesos de investigación por parte del docente, de modo que contribuyan a la mejora de su desempeño y de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Cómo realizar esto cuando a la mayoría de los docentes sólo se les reconoce laboralmente horas/clase de trabajo en grupo, sin reconocer ni retribuir su dedicación a la planeación y evaluación educativa entre otras tareas tendientes a la investigación.

Es precisamente la implicación de la docencia con la investigación, la problemática que me interesa indagar con miras a su aprovechamiento en las instituciones de NMS mexicanas, tanto para la valoración y aprecio del trabajo docente, como para su revalorización por parte de las instituciones.

Concebir a docentes como investigadores supone dar por sentado el carácter inquisitivo, reflexivo, crítico y creativo de los mismos. Esto representa una de las aportaciones más importantes de la consideración del vínculo docencia-investigación: la reivindicación de la docencia, al mismo tiempo que posibilita y genera pautas de reflexión y actuación para la mejoría de la práctica docente.

A manera de diagnóstico, este trabajo inicia con el capítulo *El escenario laboral y perfil profesional docente en la EMS en México*, en el cual se presentan datos generales del NMS en el sistema educativo mexicano, con énfasis en las condiciones laborales y perfil profesional de los docentes de bachillerato, así como de condiciones materiales y de servicios para llevar a cabo su labor. Rubros como el tipo de contratación, el tiempo de dedicación, las funciones reconocidas a la docencia o la conectividad, son un reflejo de la valoración institucional por la profesión, al mismo tiempo que dimensionan el desafío que implica una transformación en el ámbito laboral y del desempeño docente. Luego, también a manera de diagnóstico, con el apartado *Perfil de formación en la Educación Media Superior* se propone una revisión histórica de los perfiles de formación estudiantil predominantes en dicho nivel, por ser el horizonte formativo una condicionante crucial para el desempeño docente.

Posteriormente, en *La docencia como profesión autónoma, crítica, reflexiva y creativa* y *En el vínculo docencia-investigación* se plantea una caracterización de la docencia y de perspectivas de investigación relacionadas con la misma, como fundamento de una propuesta para la aplicación del vínculo docencia-investigación en el NMS, la cual incluye cierta conceptualización de la labor docente, de condiciones y requisitos para su ejercicio y de pautas de reflexión y actuación tendientes a la reconfiguración de la organización laboral y académica en las instituciones de NMS y conforma el quinto y último capítulo: *Posibilidades y requisitos de la vinculación docencia-investigación propuesta para la EMS*.

## 1. El escenario laboral y perfil profesional docente en la EMS en México

Lo sustancial en este trabajo es la conceptualización y propuesta operativa en torno al vínculo de la docencia con la investigación en la EMS, sin embargo, ningún planteamiento teórico ni proyecto educativo es posible sin condiciones materiales ni formación académica básica que los sustenten. Cuando a un sector mayoritario de la planta docente sólo se le reconoce laboralmente el tiempo de desempeño ante grupo (clases), sin reconocer ni retribuir siquiera el tiempo y trabajo necesario para la planeación de su intervención, para la evaluación de las actividades académicas, del aprendizaje de los estudiantes y mucho menos se le impulsa y respalda para llevar a cabo procesos de formación profesional, cómo exigir que además se emprendan labores de investigación.

Contextualizar el ejercicio de la docencia en el ámbito laboral respecto a las categorías de contratación, el tiempo de dedicación y algunas condiciones escolares para el ejercicio de la profesión en la EMS, es el propósito del presente capítulo, tanto para dar cuenta del escenario de posibilidad para concretar dicha conceptualización y propuesta, así como para proponer nuevos escenarios que permitan que el vínculo de la docencia con la investigación tome forma y rinda frutos.

Comenzamos con la exposición de *Datos generales de la EMS*, los cuales informan acerca de la dimensión del nivel de estudios en cuanto a su matrícula, planta docente, planteles y algunas diferencias entre el sector público y privado. El apartado *Condiciones laborales y perfil profesional docente*, da cuenta de las formas de contratación predominantes, las cuales se asocian a una serie de derechos y prestaciones laborales, así como de algunos datos relativos al perfil de formación docente, como la titulación por nivel de estudios al momento de ingreso a la docencia. Sin duda que esto es un reflejo de la valoración institucional y social de la docencia. Por último, se abordan *Algunas condiciones escolares relacionadas con la docencia*, como la disposición de una Sala de maestros –una condición necesaria pero modesta e insuficiente para la realización de actividades relacionadas con la docencia–, la disponibilidad de computadoras y servicio de internet.

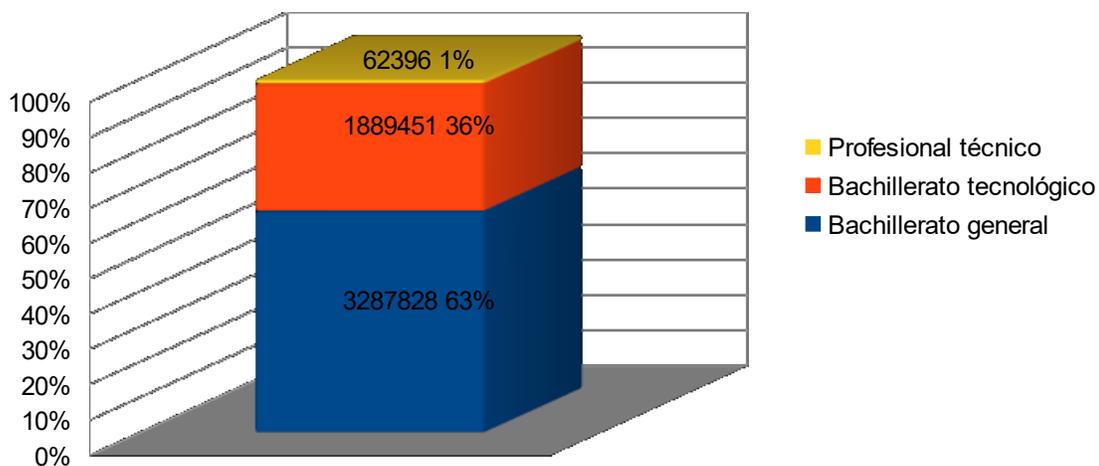
## 1.1 DATOS GENERALES

El documento oficial *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019* (DGPPyEE, 2019) reporta para la EMS, en las modalidades escolarizada y mixta, a 5,239,675 alumnos, en 21,010 escuelas, atendidos por 418,893 docentes, distribuidos de las maneras siguientes:

*Gráfica 1. Estudiantes en EMS por tipo educativo.*

Fuente: DGPPyEE, 2019.

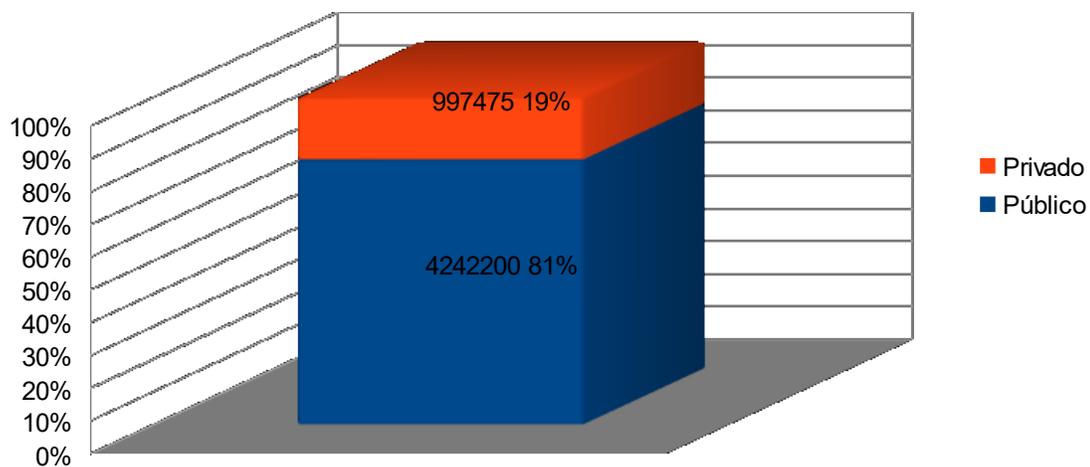
Total: 5,239,675 alumnos.



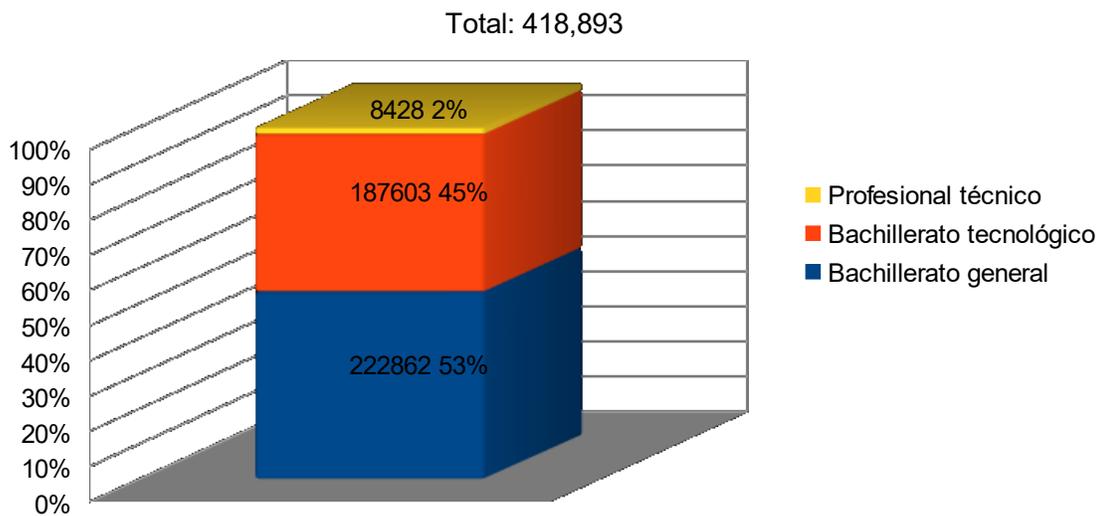
*Gráfica 2. Estudiantes en EMS por sostenimiento.*

Fuente: DGPPyEE, 2019.

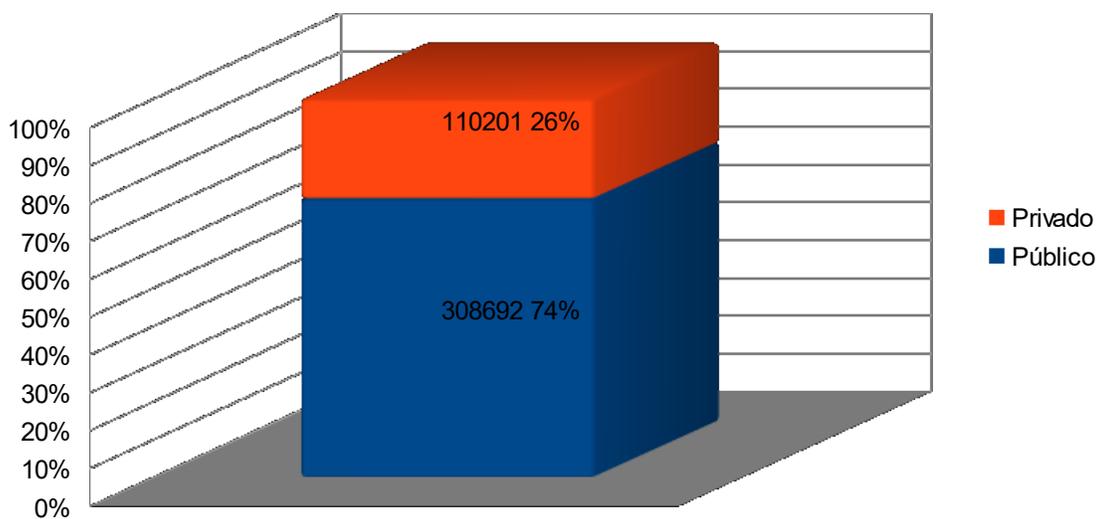
Total: 5,239,675 alumnos



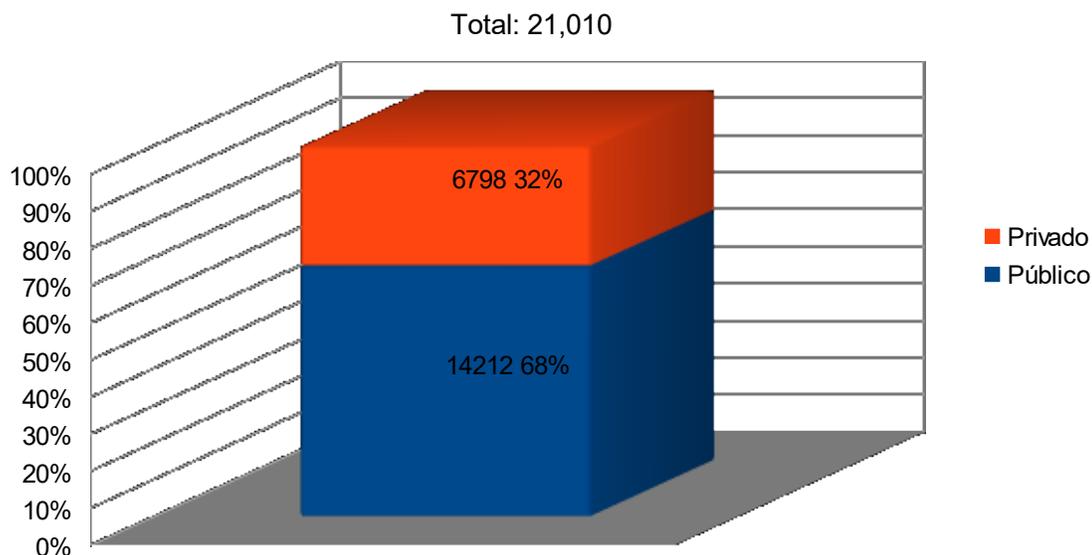
Gráfica 3. Docentes en EMS por tipo educativo.  
Fuente: DGPPyEE, 2019.



Gráfica 4. Docentes en EMS por sostenimiento.  
Fuente: DGPPyEE, 2019.



Gráfica 5. Escuelas de EMS por sostenimiento.  
Fuente: DGPPyEE, 2019.



Llama la atención la proporción de estudiantes atendidos por docente según el tipo de sostenimiento: 308,692 docentes para el sector público con una matrícula de 4,242,200 alumnos, mientras que 110,201 docentes para el sector privado con una matrícula de 997,475 alumnos. Esto significa que se atiende en promedio a casi 14 y 9 alumnos por docente en el sector público y privado, respectivamente. Cabe mencionar que, a diferencia de la educación básica, en la que los grupos escolares son atendidos por un sólo docente, en la EMS predomina la atención por parte de varios, por lo cual tal comparación sólo es útil en términos del contraste entre ambos tipos de sostenimiento. Si consideramos por ejemplo 6 grupos escolares de 50 alumnos cada uno, con una planta docente de 12, en términos brutos tenemos un promedio de 25 alumnos atendidos por docente, siendo que, en la realidad, cada uno atiende a 50 a la vez.

## 1.2 CONDICIONES LABORALES Y PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

Sin duda, las condiciones laborales docentes, como la forma de contratación, el tiempo de dedicación o la infraestructura escolar, así como el perfil docente requerido para el ingreso y desempeño en las escuelas, son algunos de los indicadores primordiales de la valoración institucional docente, de la docencia misma.

La mejora en la educación pasa por el desempeño docente y, por lo tanto, por condiciones adecuadas para el ejercicio de la labor. Un tipo de contratación que soslaye los requerimientos de la función docente, que no reconozca por ejemplo el tiempo que se requiere para la preparación y evaluación de procesos educativos, además de la participación en clase, así como la necesidad de formación docente inicial y permanente, difícilmente será capaz de incentivar y apoyar tales tareas. Veamos el escenario en el que nos encontramos al respecto. Es indispensable el diagnóstico de condiciones de contratación y dedicación de la planta docente, así como de condiciones materiales, para conocer la dimensión del reto de promoción de la articulación de la docencia con la investigación. El estudio primordial en el que sustento la exposición siguiente, es el informe *AR01.4b – Perfil laboral de los docentes de Educación Media Superior*, (INEE, 2017a), el cual a su vez tiene como fuente los datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP.

### *1.2.1 Tipo de contratación docente*

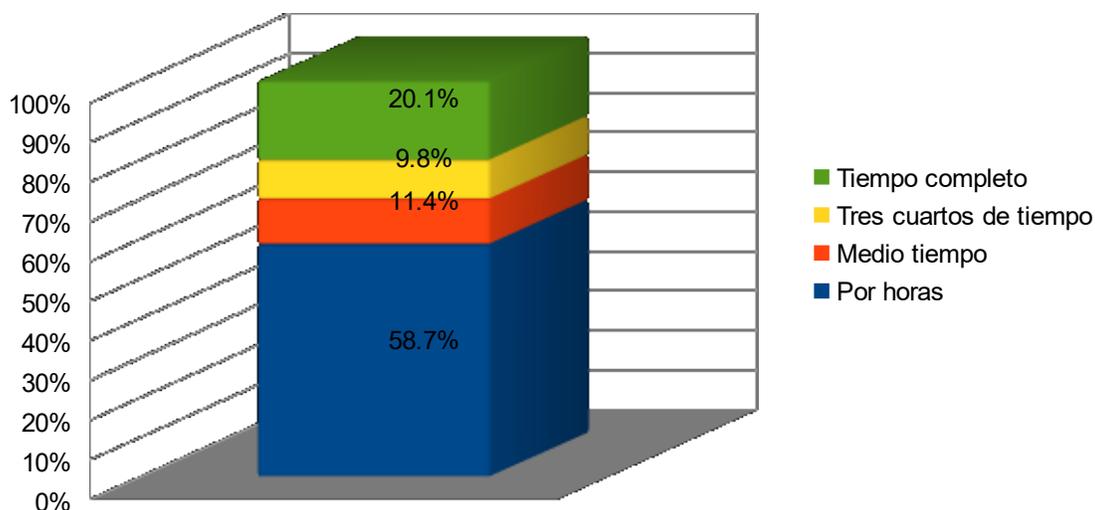
Un aspecto sustancial de las condiciones labores docentes que me interesa destacar, es la forma de contratación, si existe un reconocimiento y retribución a la docencia en EMS, por parte de las instituciones, como una profesión que requiere una dedicación prioritaria y exclusiva, con una dedicación de tiempo o jornada completa para el ejercicio de la docencia. El informe base (INEE, 2017a) considera el rubro “tiempo de dedicación a la función académica (tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y por horas)”, como “una aproximación al tipo de contrato”. En efecto, son muchas las denominaciones que aluden a la contratación y por tanto a las condiciones laborales de la docencia. En la UNAM por ejemplo, se

contemplan las figuras de Profesor de Carrera y Profesor de Asignatura.

Zorrilla (2008, p. 207) menciona que “existe una gran diversidad de formas de contratación de los maestros de la EMS” y que en bachilleratos de universidades autónomas y del subsistema tecnológico, hay maestros de tiempo completo, aunque son sólo una parte y “que el resto está contratado por hora frente a grupo o por asignatura; en otras instituciones toda la planta docente está contratada por horas o por asignatura. En esos últimos casos, las únicas posibilidades de contar con contratos de tiempo completo son como personal de confianza o en la administración.”

Según Aguilar (2015), estudios del 2010 informan que el 61% del profesorado del nivel Medio Superior estaba contratado por hora frente a grupo o por asignatura. Datos más recientes del periodo 2016-2017, indican un 20.1% con tiempo completo, 9.8% con tres cuartos, 11.4% con medio tiempo y 58.7% por horas. (Gráfica 6).

*Gráfica 6. Docentes por tiempo de dedicación a la función académica en la EMS.  
Fuente: INEE, 2017a.*



De la UNAM se reporta (INEE, 2017a), por ejemplo, en concordancia con el comportamiento recién descrito, una planta docente de 21.5% y 21.4% de docentes de tiempo completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), mientras que un 78.5% y 76.2% de profesores contratados por horas, respectivamente. Apenas un porcentaje menor al 3% está considerado en la contratación por medio tiempo en la ENP.

Sin embargo, existe una gran variedad de comportamientos entre los subsistemas de bachillerato. El Gobierno de la Ciudad de México, por ejemplo, reporta en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) un 86.9% de docentes contratados por tiempo completo, y 13.1% restante por horas. En contraste, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, que conforma junto con el Instituto las escuelas o planteles del Gobierno, reporta 0% de docentes de tiempo completo y 100% contratados por horas. (INEE, 2017a).

*Gráfica 7. Porcentaje de docentes por institución de bachillerato.*

*Fuente: INEE, 2017a.*



Para ilustrar acerca de la dimensión en términos cuantitativos de cada una de las instituciones de bachillerato en México, según el número de docentes quienes las integran, veamos la gráfica 7 (cifras redondeadas):

Cada una de las instituciones mencionadas está conformada por uno o varios tipos de plantel de bachillerato, según la clasificación siguiente mostrada en la tabla 1.

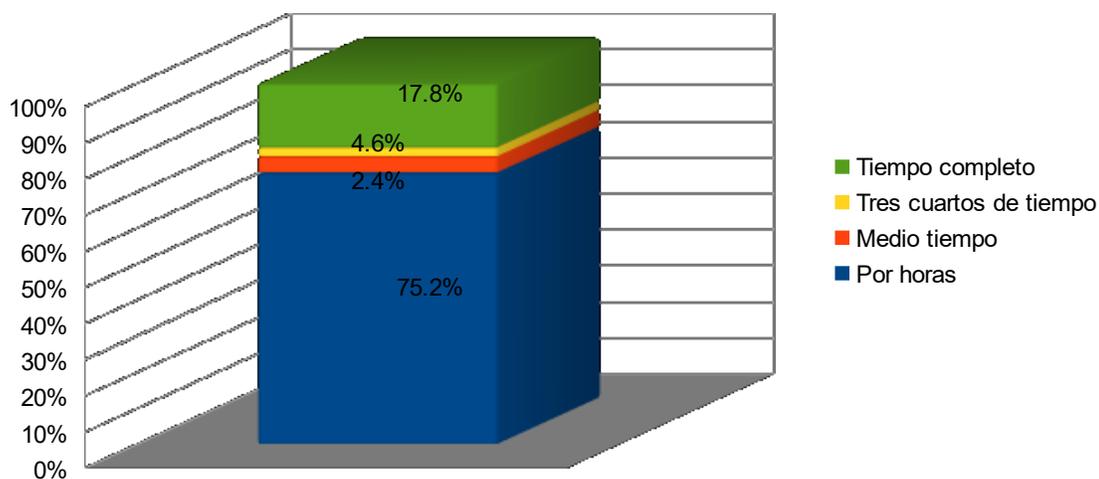
Las cinco instituciones con mayor porcentaje de docentes: instituciones particulares (31%), organismos descentralizados de los Estados (25%), organismos centralizados de los Estados (15%), coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (12%) y universidades autónomas estatales (8%), en orden decreciente, representan el 91% del total de docentes.

Tabla 1. Clasificación por institución y plantel de bachillerato a nivel nacional en México.  
Fuente: INEE (2011).

Institución	Tipo de plantel	
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México	Escuela Nacional para Ciegos	
Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	
	DGECyTM-CETAC	DGECyTM-CETMar
	DGETA-CBTA	DGETI-CBTIS
	DGETA-CBTF	DGETI-CETIS
Descentralizadas	CETI	
	CONALEP (Ciudad de México y Oaxaca)	
	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	
Gobierno de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	
	Secretaría de Educación de la Ciudad de México	
Instituciones particulares	Bachilleratos particulares	
Instituto Nacional de Bellas Artes	Centro de Educación Artística	
	Escuelas Superiores	
Instituto Politécnico Nacional	CECyT	
Organismos centralizados de los Estados	Bachillerato Integral Comunitario	
	Bachilleratos estatales	
	Institutos estatales de bellas artes	
	Telebachillerato	
Organismos descentralizados de los Estados	Bachillerato Intercultural	
	Bachilleratos estatales	
	CECyTE	
	CONALEP	
	Colegio de Bachilleres	
	Educación Media Superior a Distancia	
	Institutos estatales de bellas artes	
	Telebachillerato	
	Telebachillerato Comunitario	
Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatoria Estatal por Cooperación	
	Preparatoria Federal por Cooperación	
Secretarías de Estado	CONADE      SAGARPA      SEDENA      SEMARNAT	
Universidad Nacional Autónoma de México	CCH      ENP	
Universidades autónomas estatales	Bachilleratos de las universidades autónomas	

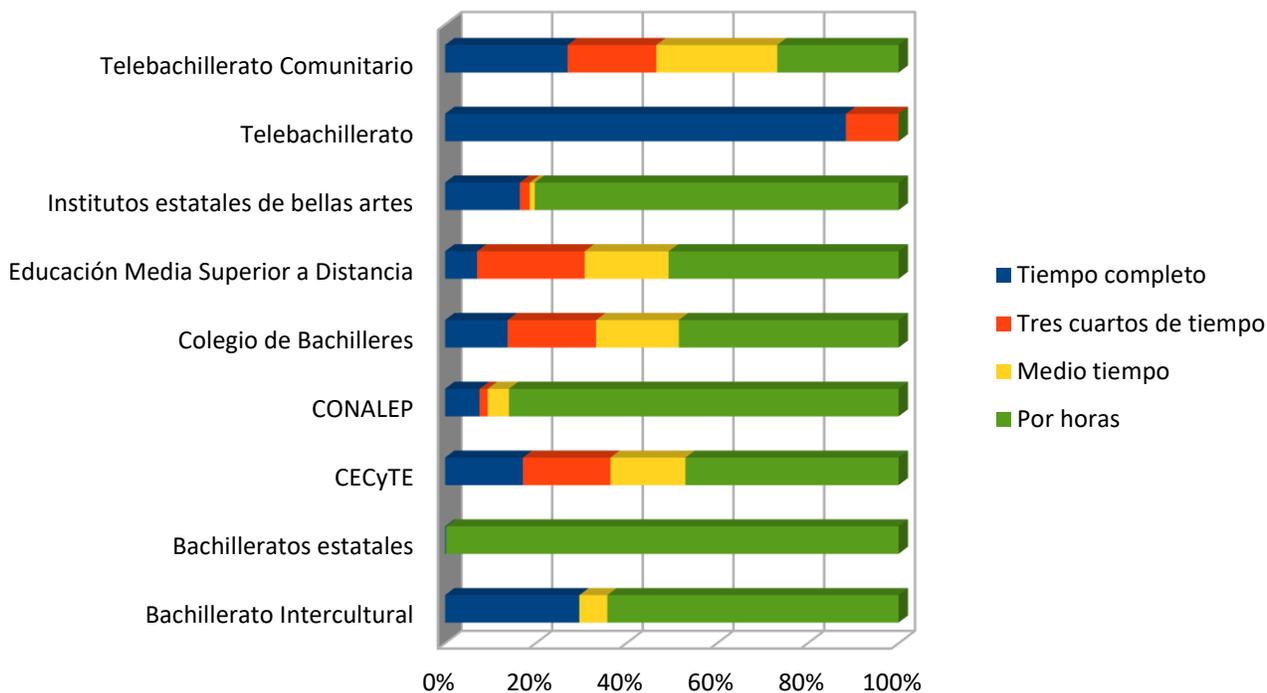
Las instituciones particulares, que tienen el mayor porcentaje de docentes (31%) de las 13 instituciones reportadas, conforman su planta docente con un 17.8% de tiempo completo, 2.4% de tres cuartos de tiempo, 4.6% de medio tiempo y 75.2% por horas. (Gráfica 8). El porcentaje de por horas es mayor al promedio nacional, que se ubica en un 58.7% en el mismo estudio.

Gráfica 8. Porcentaje de docentes por tiempo de dedicación en instituciones particulares.  
Fuente: INEE, 2017a.



Para los organismos descentralizados de los Estados, segundos en importancia por el tamaño de la planta docente, tenemos el comportamiento mostrado en la gráfica 9. La mayoría de los planteles de éstos, presentan una situación similar al promedio nacional, con una minoría de docentes contratados por tiempo completo, con un porcentaje promedio cercano al 15%, con excepción del Telebachillerato que sale de la norma. Éste último caso destaca porque el 88.4% de la planta docente está contratada con tiempo completo. También es para destacar que la planta es de 258, la cual representa el 0.34% del total de docentes en dichos organismos, así como el 0.08% respecto al total de docentes en EMS. Situación similar se presenta en los organismos centralizados de los Estados, tercer lugar en importancia por el tamaño de la planta docente, donde el Bachillerato Integral Comunitario con 364 docentes, tiene un 100% de los mismos con dedicación de tiempo completo.

Gráfica 9. Porcentaje de docentes por tiempo de dedicación en los Organismos descentralizados de los Estados.  
Fuente: INEE, 2017a..



Sólo 4 de los 40 planteles de bachillerato en las 13 instituciones, tienen un porcentaje de docentes con dedicación de tiempo completo mayor a la dedicación por horas y están por encima del 50%. (Ver tabla 2). Llama la atención que la denominación típica sea tiempo de dedicación y no tipo de contratación. Me parece que la segunda alude en mayor medida a cierta responsabilidad y valoración por parte de la institución hacia la docencia y docentes.

Tabla 2. Planteles con mayor porcentaje de docentes de tiempo completo que el porcentaje de docentes por horas y superior al 50% de su planta docente.

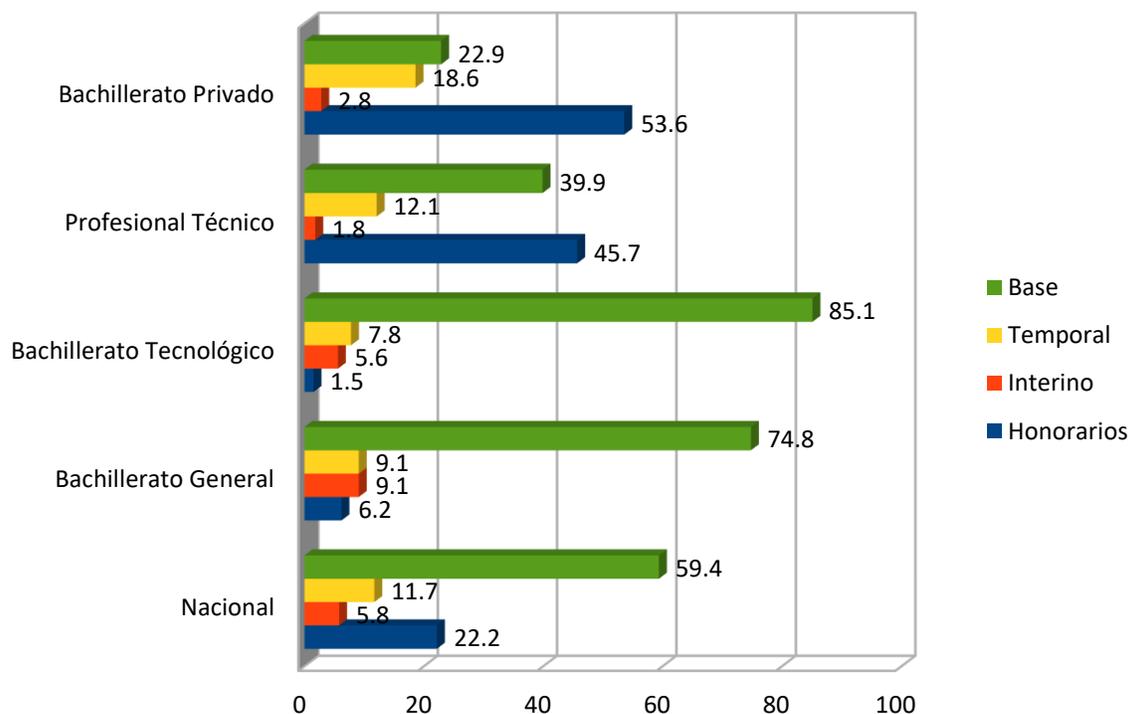
Institución	Tipo de plantel	Docentes de tiempo completo	Cantidad de docentes		Porcentaje del total de docentes
			Parcial	Total	
<b>Gobierno de la Ciudad de México</b>	IEMS	86.9 %	1369	2009	0.67%
<b>Organismos centralizados de los estados</b>	Bachillerato Integral Comunitario	100 %	364		
<b>Organismos descentralizados de los estados</b>	Telebachillerato	88.4%	258		
<b>Secretarías de Estado</b>	SAGARPA	100 %	18		

Nota: El informe utilizado (INEE, 2017b) considera un total de 298,335 docentes para el periodo reportado.

Si bien son más los planteles, además de los 4 destacados, los que tienen un porcentaje de docentes dedicados de tiempo completo mayor al de dedicados por horas, sin que lleguen a ser mayoritarios de entre los 40, me interesa destacar al sector al que no se le reconoce tiempo o contrata por tiempo completo; es decir, un porcentaje menor del 50% de docentes de tiempo completo, implica que a la mayoría, ya sean de tres cuartos de tiempo, medio tiempo o por horas, no se le reconoce una dedicación prioritaria y exclusiva a la docencia.

Otra clasificación respecto al tipo de contratación docente es la que corresponde a las categorías: honorarios, interino, temporal o base, las cuales impactan la estabilidad laboral y el acceso a prestaciones sociales. Retomo al respecto, del *Informe 2010 – 2011 La Educación Media Superior en México* (INEE, 2011), las cifras siguientes. (Gráfica 10). Si bien existe una disparidad entre los datos de este informe y el previo, al menos ilustran tendencias significativas en cuanto a las condiciones laborales docentes.

*Gráfica 10. Contratación actual de los docentes de EMS, según modelo educativo.*  
Fuente: INEE, 2017a.



Es notorio que, en el Bachillerato Privado y el Profesional Técnico, es mayoritario el porcentaje de docentes contratados por honorarios, 53.6% y 45.7% respectivamente, y superan por mucho al del resto de las modalidades. Por cierto, la contratación en la modalidad base, no necesariamente implica un reconocimiento de dedicación prioritaria y exclusiva a la docencia y su retribución correspondiente. Sirva de ejemplo, el caso del personal académico de la UNAM, el cual puede tener el nombramiento de *definitivo* (definitividad), sin que esto implique necesariamente una contratación de tiempo completo.

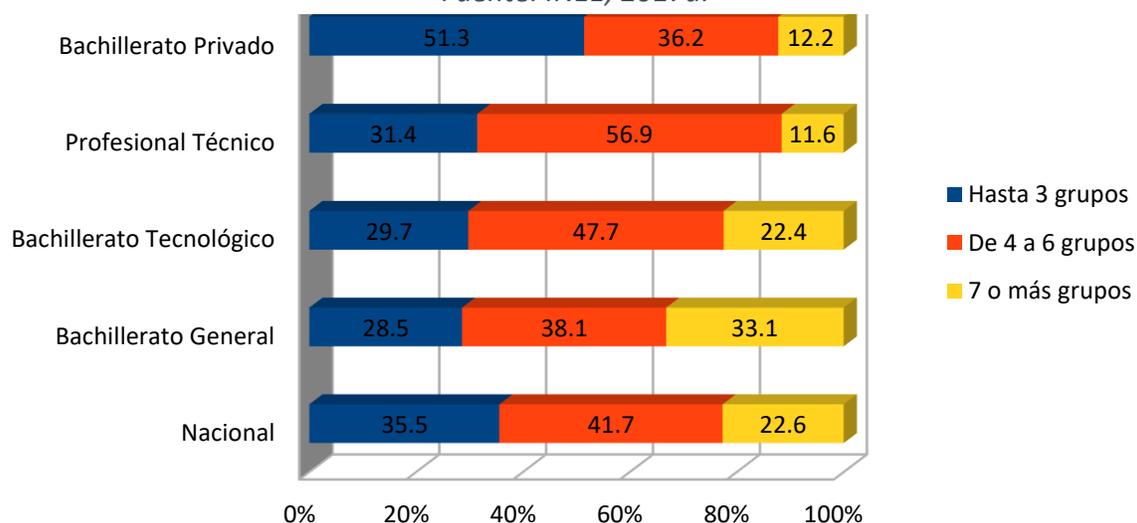
### 1.2.2 Carga laboral docente y empleos adicionales

El documento *La Educación Media Superior en México. Informe 2010 – 2011* (INEE, 2011), reporta el estado de una serie de condiciones laborales, carga y empleos adicionales, que son valoradas como de incidencia en la profesionalización de la enseñanza. Expongo a continuación, aquellas que estimo de mayor relevancia para el ejercicio de la docencia.

A nivel nacional, la mayoría de los docentes, el 41.7%, atiende entre 4 y 6 grupos escolares. Es ésta ya una cantidad cuestionable y más aún en el caso de 7 grupos al menos por atender. Estas y otras cifras según la modalidad educativa, se observan en la gráfica 11.

Gráfica 11. Porcentaje de número de grupos que atienden los docentes.

Fuente: INEE, 2017a.

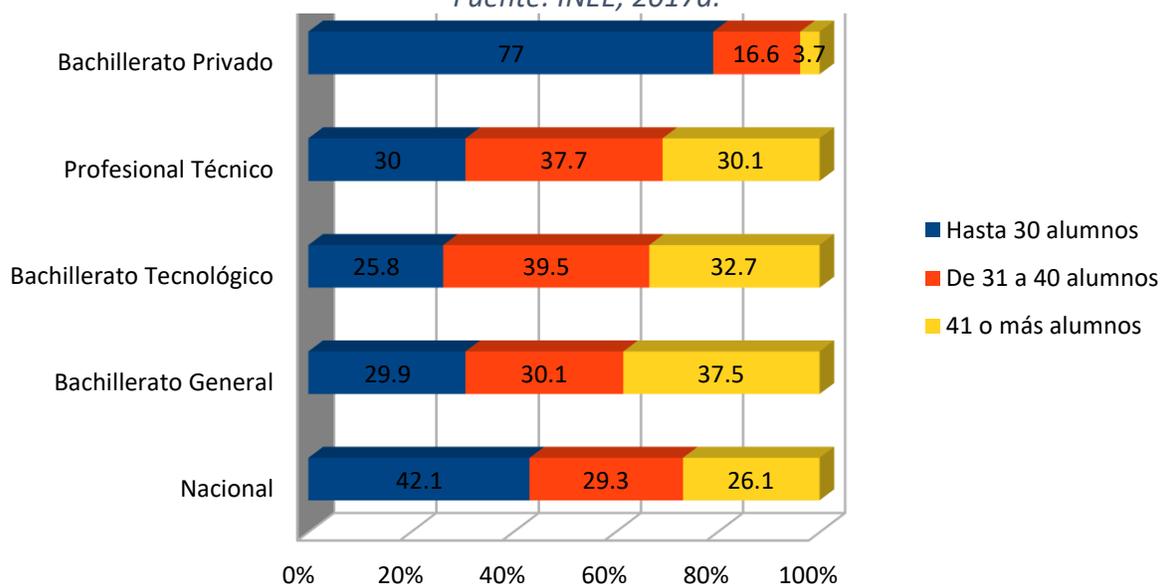


Para el Bachillerato General, el cual atiende a más del 60% de la población estudiantil, que 1 de cada 3 docentes atiende al menos a 7 grupos y otro tercio al menos a 4, es un indicador de la adjudicación exclusiva, desde mi punto de vista errónea y perniciosa, del desempeño docente al trabajo ante grupos escolares, en detrimento y aprecio de otras funciones sustantivas, como la planeación y la evaluación, sin contar la enorme exigencia y desgaste que esto implica.

En cuanto a los alumnos atendidos por grupo, destaca el caso del Bachillerato Privado, en el cual el 77% de planteles atiende grupos de hasta 30 estudiantes, en contraste con el promedio nacional, que es de 42.1%. A nivel nacional, el hecho de que la mayoría de los planteles atiendan a más de 30 estudiantes en promedio, habla de condiciones predominantes adversas en cuanto a la cantidad de estudiantes por atender. Las cifras respectivas se ven en la gráfica 12.

Gráfica 12. Promedio de alumnos por grupo según modelo educativo.

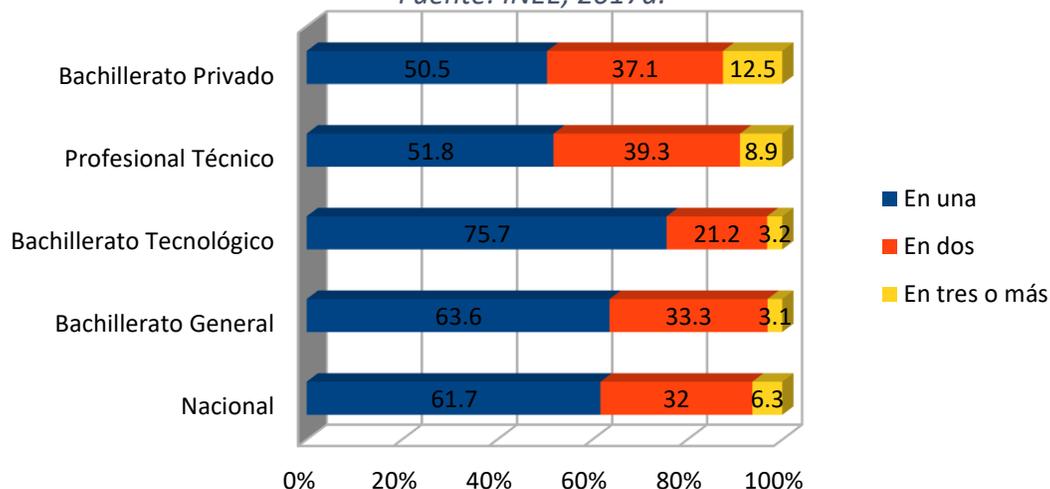
Fuente: INEE, 2017a.



Por último, presento el número de escuelas en las que trabajan los docentes. A nivel nacional, tenemos que el 67.1% lo hace sólo en una, aunque esto no excluye que se tenga alguno o más empleos adicionales sin relación con la docencia; de hecho, en dicho informe se reporta que, a nivel nacional, un 25% de docentes labora fuera del ámbito educativo. La gráfica 13 informa acerca del número de escuelas en las que se labora, según el modelo educativo.

Gráfica 13. Número de escuelas en las que trabajan actualmente los docentes.

Fuente: INEE, 2017a.



Destaco que al menos una tercera parte de docentes en la mayoría de las modalidades, con excepción del Bachillerato Tecnológico con casi una quinta parte, tengan que laborar en dos escuelas. Si bien el porcentaje de quienes tienen que laborar en tres o más es el mínimo, no por esto despreciable, se trata de una cantidad importante de docentes y, para el caso del Bachillerato Privado, con las condiciones más adversas en algunos rubros, como el tipo de contratación y prestaciones laborales, no es extraño que presente el mayor porcentaje de docentes que laborar en al menos tres escuelas.

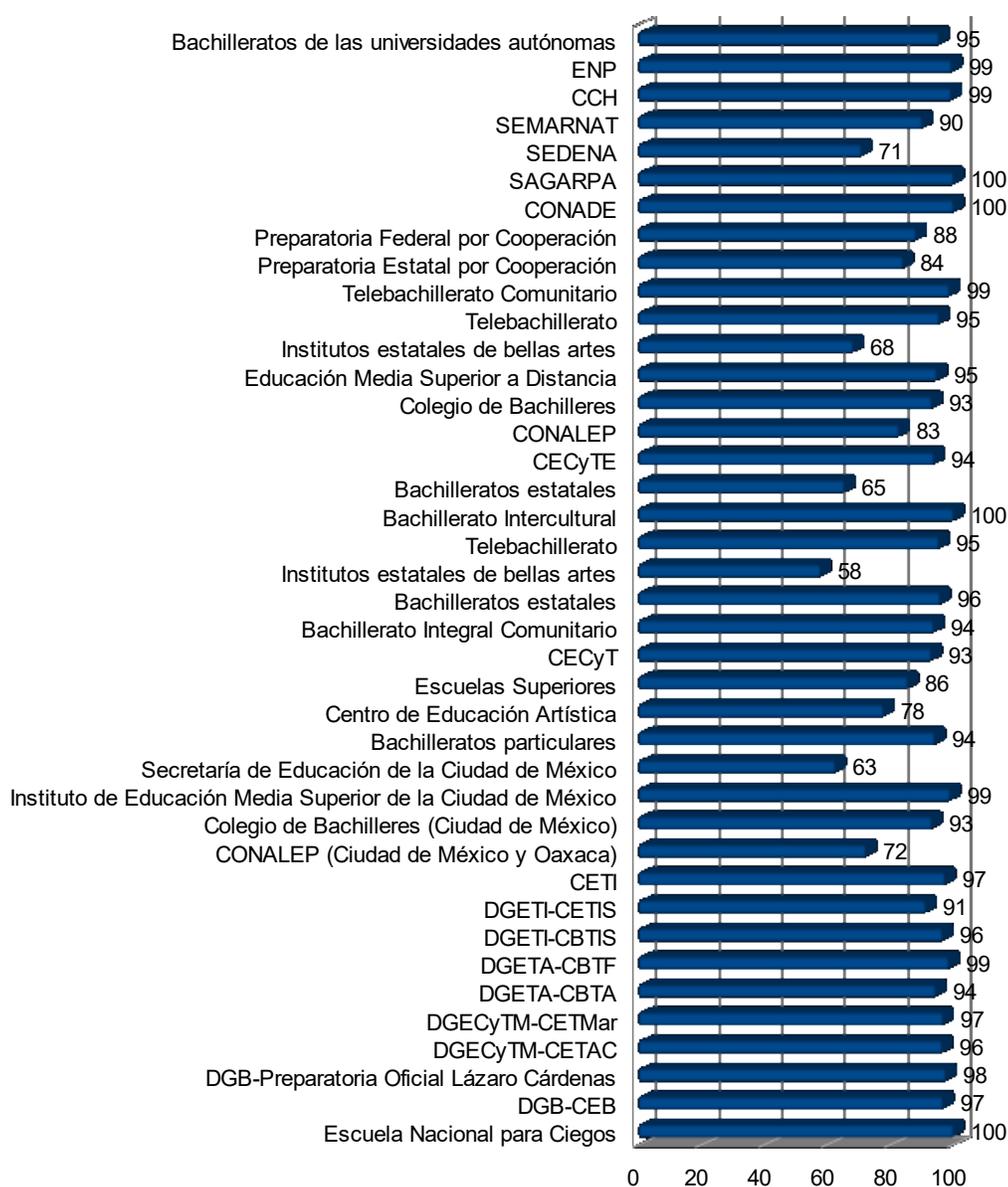
### 1.2.3 Perfil de formación docente inicial

A diferencia de la educación básica, en la que al ejercicio de la docencia antecede una formación expresa en las escuelas normales, principalmente, en la EMS no predomina una preparación específica, salvo la propia de algún campo disciplinario. Aunque el reto de formación docente para el bachillerato es aún una empresa de gran dimensión, la tendencia inicial que acompañó el proceso de masificación de este nivel, caracterizada por la incorporación improvisada de docentes, ha tendido a revertirse. Ahora, son más los docentes titulados de nivel superior en alguna profesión, aunque sigue predominando la ausencia de una formación docente integral, previa al ejercicio de la docencia. Veamos cual es el escenario en cuanto al perfil profesional docente en EMS.

El promedio nacional de docentes titulados es de 93.3% en un rango que va del 57.8%, que corresponde a los Institutos estatales de bellas artes (centralizados), con una planta de 135 docentes, al 100%, que comparten la SAGARPA, CONADE, Bachillerato Intercultural y la Escuela Nacional para Ciegos, con una planta docente de 13, 81, 11 y 18 respectivamente. La gráfica 14 muestra los porcentajes de docentes titulados por tipo de plantel (cifras redondeadas).

*Gráfica 14. Porcentaje de docentes de EMS titulados por tipo de plantel.*

*Fuente: INEE, 2017a.*



Llama la atención por su ubicación geográfica, el Gobierno de la Ciudad de México, quien en la Secretaría de Educación reporta un 62.5% de titulados con una planta de 8 docentes, así como por su dimensión, los Bachilleratos Estatales y el CONALEP. Éstos, junto con algunos de los planteles que presentan el menor porcentaje de titulados, se reportan en la tabla 3 (cifras redondeadas).

*Tabla 3. Planteles con menor porcentaje de docentes de EMS titulados.*

*Fuente: INEE, 2017a.*

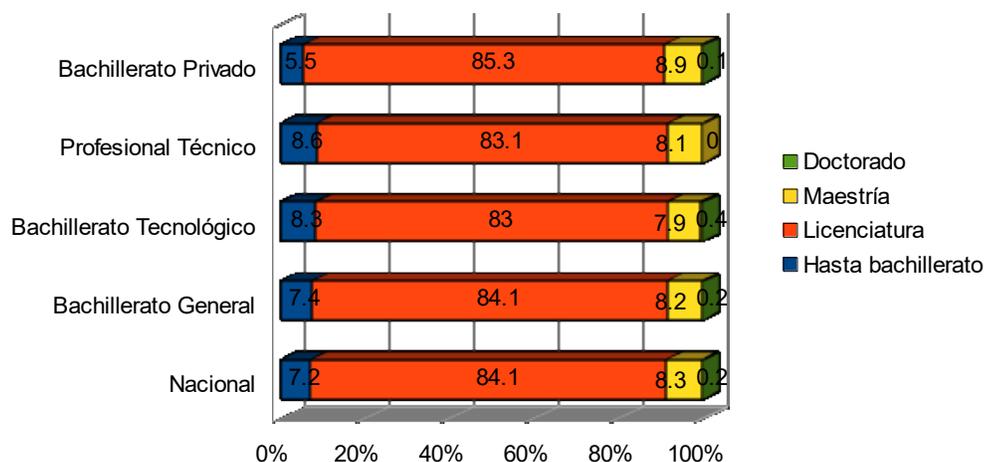
Posición	Tipo de plantel	Porcentaje de titulados	Planta docente	Porcentaje respecto al total (298,335)
1	Institutos Estatales de Bellas Artes (centralizados)	58 %	135	0.04
2	Secretaría de Educación de la Ciudad de México	63 %	8	0.003
3	Bachilleratos Estatales (descentralizados)	65 %	3931	1.32
4	Institutos Estatales de Bellas Artes (descentralizados)	68 %	91	0.03
5	SEDENA	71 %	171	0.06
6	CONALEP (Ciudad de México y Oaxaca)	72 %	2639	0.88
7	Centro de Educación Artística	78 %	526	0.18
8	CONALEP	83 %	13380	4.48
9	Preparatoria Estatal por Cooperación	84 %	2810	0.94
10	Escuelas Superiores	86 %	207	0.07
11	Preparatoria Federal por Cooperación	88 %	2136	0.72
12	SEMARNAT	90 %	70	0.02
13	DGETI-CETIS	91 %	9092	3.05
14	CECyT	93 %	4473	1.4
15	Colegio de Bachilleres	93 %	27903	9.3
16	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	93 %	4084	1.3
17	Bachillerato Integral Comunitario	94 %	364	0.12
18	CECyTE	94 %	13927	4.6
19	Bachilleratos Particulares	94 %	92335	30.9
20	DGETA-CBTA	94 %	9161	3.07

Los planteles con la mayor planta docente: Bachilleratos Particulares con 92335, Bachilleratos Estatales con 35054 y Colegio de Bachilleres con 27903, tienen un porcentaje de titulados de 94%, 95.7% y 93.1% respectivamente, los cuales representan las nada despreciables cantidades de 5503, 1505 y 1922 docentes sin titulación. Combinando los datos de la planta docente y de porcentaje de titulados por tipos de plantel, a nivel nacional tenemos que un 6.6% de docentes no cuenta con un título de nivel superior.

Para profundizar acerca de los estudios superiores de docentes de EMS, retomo los datos del informe del INEE (2011), el cual desglosa la escolaridad de ingreso de docentes a la EMS por modelo educativo e ilustra tendencias

significativas en cuanto al perfil docente, como que un porcentaje importante de docentes, aún minoritario, tenga estudios de posgrado, no necesariamente en el ámbito educativo o de competencias profesionales. (Gráfica 15).

Gráfica 15. Escolaridad de ingreso de los docentes a EMS, por modelo educativo.  
Fuente: INEE, 2017a.



Destaco que el porcentaje de docentes con maestría, en todos los casos, esté alrededor del 8%, lo mismo que para quienes tienen hasta el bachillerato, con excepción de la modalidad privada con un 5.5%, aun así significativa.

### 1.3 CONDICIONES ESCOLARES RELACIONADAS CON LA DOCENCIA

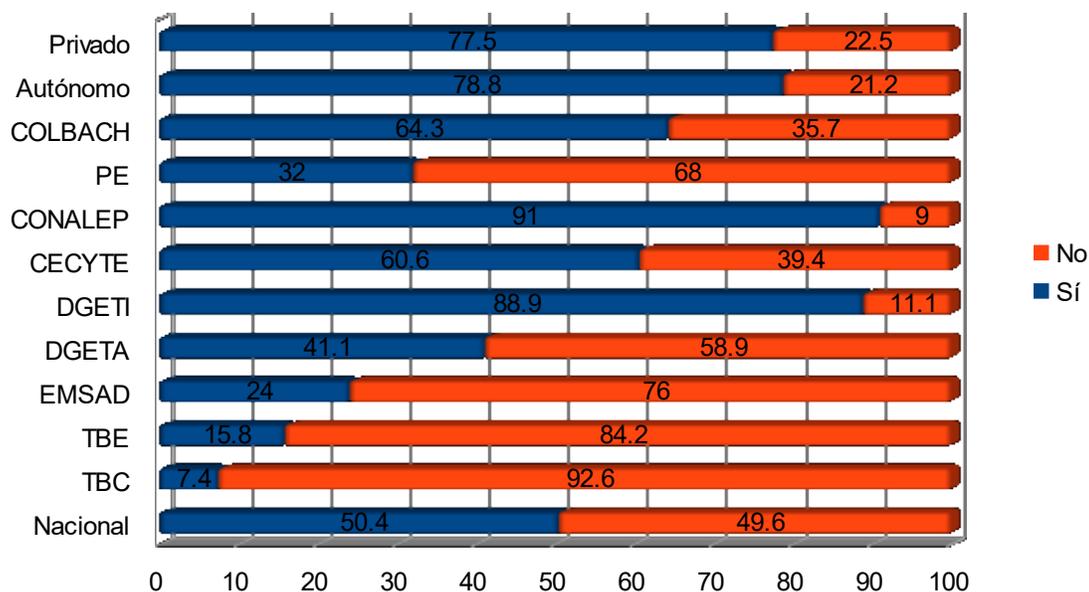
En este apartado pretendo exponer el estado de una serie de condiciones materiales, de infraestructura y servicios básicos, que estimo importantes para el ejercicio de la docencia. El hecho de que se observe, por ejemplo, que la mayoría de la planta docente no cuenta con computadoras o cuenta, pero son insuficientes, es una condicionante importante que limita la realización de actividades académicas y de acceso a la información y al conocimiento y, por lo tanto, que afecta de manera importante el ejercicio de la docencia, su formación y desempeño.

En el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, existe una condición excepcional en EMS: la mayoría de los docentes tienen asignado un cubículo y computadora personales para el desempeño cotidiano de su labor. Esta

situación está muy lejos de ser la norma a nivel nacional, en donde casi el 50% de planteles en promedio, no tiene siquiera una *Sala de maestros*, según reportan los directores de los mismos. (INEE, 2017c). Ver gráficas 16 y además la 17, donde se reporta la existencia de computadoras para uso docente.

*Gráfica 16. Porcentaje de existencia de Sala de maestros en planteles de EMS.*

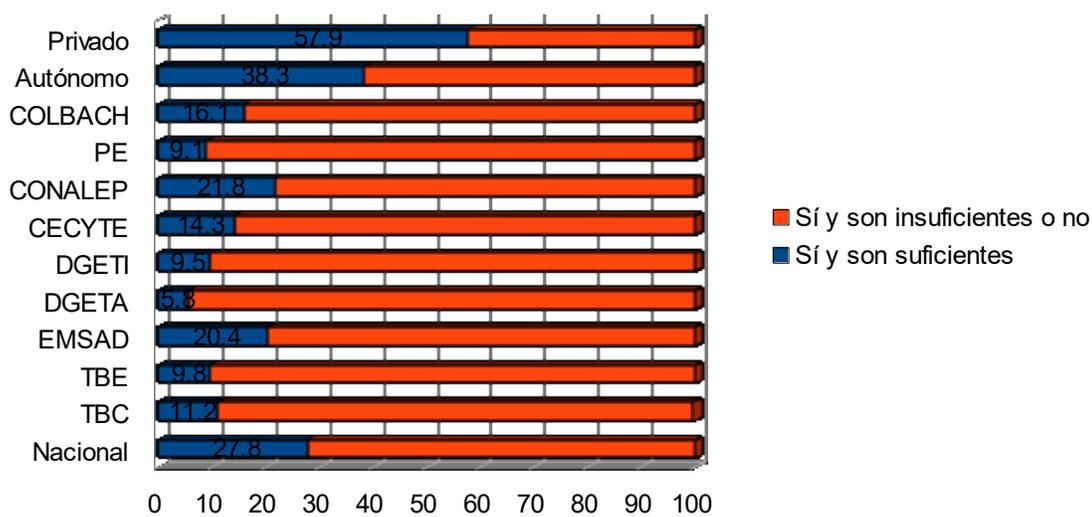
*Fuente: INEE, 2017b.*



La Sala de maestros, como espacio común para la realización de actividades académicas, para el descanso y socialización entre pares, para la provisión de algunos recursos materiales y servicios, me parece que está lejos de ser un espacio idóneo para realizar tareas como la planeación docente, la lectura, la elaboración de actividades académicas con recursos específicos, como la computadora o material bibliográfico, menos aun cuando la Sala es capaz de albergar a una cantidad mínima de la planta docente.

Gráfica 17. Porcentaje de existencia de computadoras para uso de docentes.

Fuente: INEE, 2017b.



Las claves por plantel según esta clasificación corresponden a los centros siguientes:

Privado: planteles privados.

Autónoma: adscritos a universidades autónomas.

COLBACH: Colegio de Bachilleres en Ciudad de México y zona conurbada.

PE: Preparatorias Estatales.

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

CECYTE: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.

DGETI: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

DGETA: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.

EMSAD: Educación Media Superior a Distancia.

TBE: Telebachillerato Estatal.

TBC: Telebachillerato Comunitario.

Es evidente la escasa disposición de equipos de cómputo para el ejercicio de la función docente. Decidí integrar a los planteles considerados como con existencia de computadoras, pero insuficientes, con aquellos considerados sin existencia, por valorar que aún en los casos en los que se registró que sí existen computadoras, pero son insuficientes, estamos ante un déficit de apoyo a la función docente y al

uso de la tecnología computacional. La categoría *Sí, pero no son suficientes*, resulta muy limitada para describir la disponibilidad de equipo de cómputo, no es capaz de informar acerca del grado de provisión del recurso, el cual puede ser próxima a la nulidad o a la totalidad.

El INEE en dicho informe (2017c) es más optimista que mi lectura, al reportar de manera global respecto a la *Existencia de computadoras de escritorio o laptops en funcionamiento para que desarrollen actividades escolares* los docentes, que el 69% sí cuenta con el equipo. Este porcentaje coincide con el obtenido al sumar las categorías *Sí, y son suficientes*, con *Sí, pero no son suficientes*.

Tal problemática se agrava si tomamos en cuenta las limitaciones en el acceso a internet y de ancho de banda, lo cual restringe de manera importante las posibilidades de comunicación y de acceso a la información y construcción del conocimiento. En el mismo estudio se reporta que, en promedio, el 30% de planteles no tiene acceso a internet. Destaco los casos del Telebachillerato Estatal y Comunitario, donde el 83.2% y 69% de centros escolares no tiene acceso a internet, así como a las Preparatorias Estatales, con un 40.9%. Para la Educación Media Superior a Distancia, como algo inverosímil, se reporta que el 37.2% de centros, carece del servicio.

## 2. Perfil de formación en la Educación Media Superior en México

Los fines o propósitos de la educación no son definitivos ni incontrovertibles, se encuentran en constante debate o, incluso, en constante desprecio, relegados por dinámicas inerciales u otras intenciones que se alejan del perfil de formación humana que los fines debieran implicar. En el ámbito de los centros escolares, por ejemplo, puede ocurrir una confusión entre la escolarización como integración de la población a las escuelas para la certificación, y la educación entendida como proceso formativo.

Los planes de formación en la EMS han estado en parte supeditados a las necesidades de la Educación Superior, a tal punto que algunos sistemas de bachillerato están definidos con carácter propedéutico, como enseñanza preparatoria para el nivel posterior de estudios. ¿Existe o debiera existir un perfil de formación específico para la EMS que se justifique de manera independiente de los requerimientos de la Educación Superior? En efecto, en algún momento predominó la visión del bachillerato como mero eslabón sin fines propios ni formaciones específicas. Describir a grandes rasgos el perfil de formación que ha tenido la EMS, es el propósito del presente apartado.

Para percatarnos de las dimensiones, logros y retos que tiene el sistema de EMS, con énfasis en el crecimiento de la cobertura, el estancamiento de la eficiencia y la organización, comenzaremos con el *Contexto histórico e institucional del bachillerato mexicano* al respecto, para luego, en el apartado *Perfil de formación en la EMS: de la supeditación a la reivindicación de lo propio*, hacer una descripción de los modelos de formación predominantes, con énfasis en la transición de la dependencia de la EMS respecto a la educación superior, hacia el establecimiento de criterios de formación propios, además de la presentación de perspectivas vigentes de formación, tanto en lo que compete a políticas públicas actuales, como a propuestas pedagógicas.

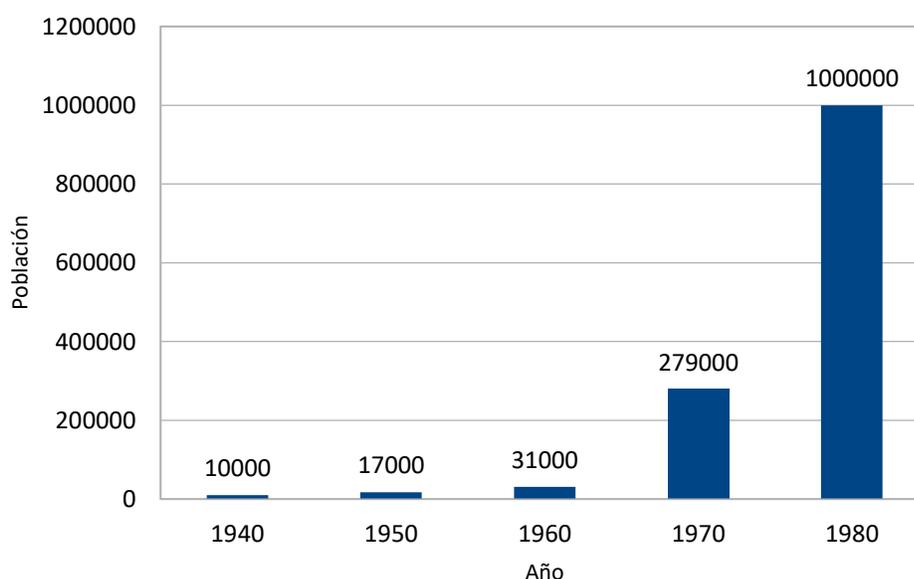
## 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL DEL BACHILLERATO MEXICANO

### 2.1.1 Crecimiento en cobertura, estancamiento en eficiencia

Aunque el origen de la EMS remite a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en el año de 1867, para los fines de este trabajo interesa ubicarnos a partir de la segunda mitad del siglo XX, por corresponder al periodo de masificación de la educación con la fundación de algunas de las escuelas de mayor cobertura a nivel nacional, como el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, así como a nivel local en la capital del país, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, creado en el año 2000.

Para dar cuenta del proceso de masificación de la EMS, cabe señalar que “para principios de los años cincuenta, 66% de los adolescentes no recibía instrucción escolar al terminar los seis grados de primaria” (Greaves, 2010: 207), en contraste con la cobertura actual de la EMS, la cual es mayor al 80%. Castrejón (1998: 295) describe como exponencial el crecimiento del bachillerato, ya que “de 1940 a 1980 creció cien veces” (Gráfica 18).

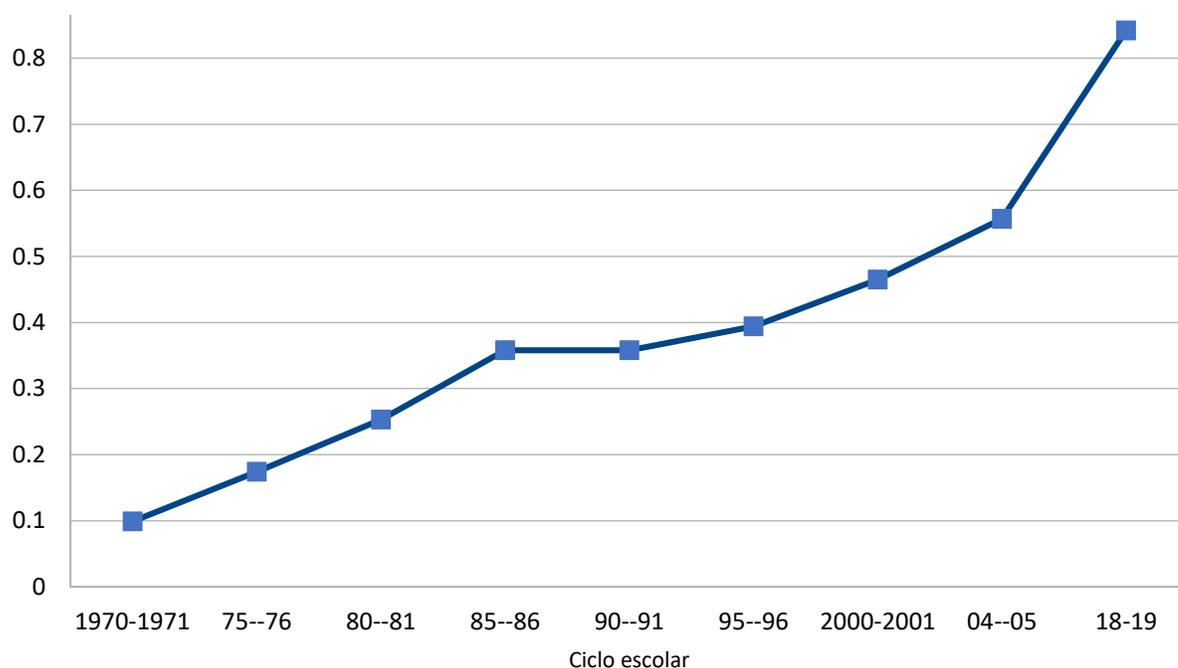
*Gráfica 18. Expansión de la matrícula en EMS (1940-1980).*



El crecimiento poblacional en tal periodo, aunado al rezago educativo y al complejo escenario de transformaciones y conflictos sociales, sobre todo durante la década de los 60's, explican la expansión del sistema de EMS.

Aún con el sustancial incremento de la matrícula hasta 1980 y el continuo aumento hasta la fecha, con una población actual superior a los 5 millones de estudiantes, la cobertura en EMS todavía presenta un rezago importante. Para el 2003 la tasa de participación de la población de 15 años fue de apenas 50.7% (Zorrilla: 2008), hasta superar el 80% en la actualidad. (Gráfica 19).

*Gráfica 19. Tasa de cobertura de la EMS.*



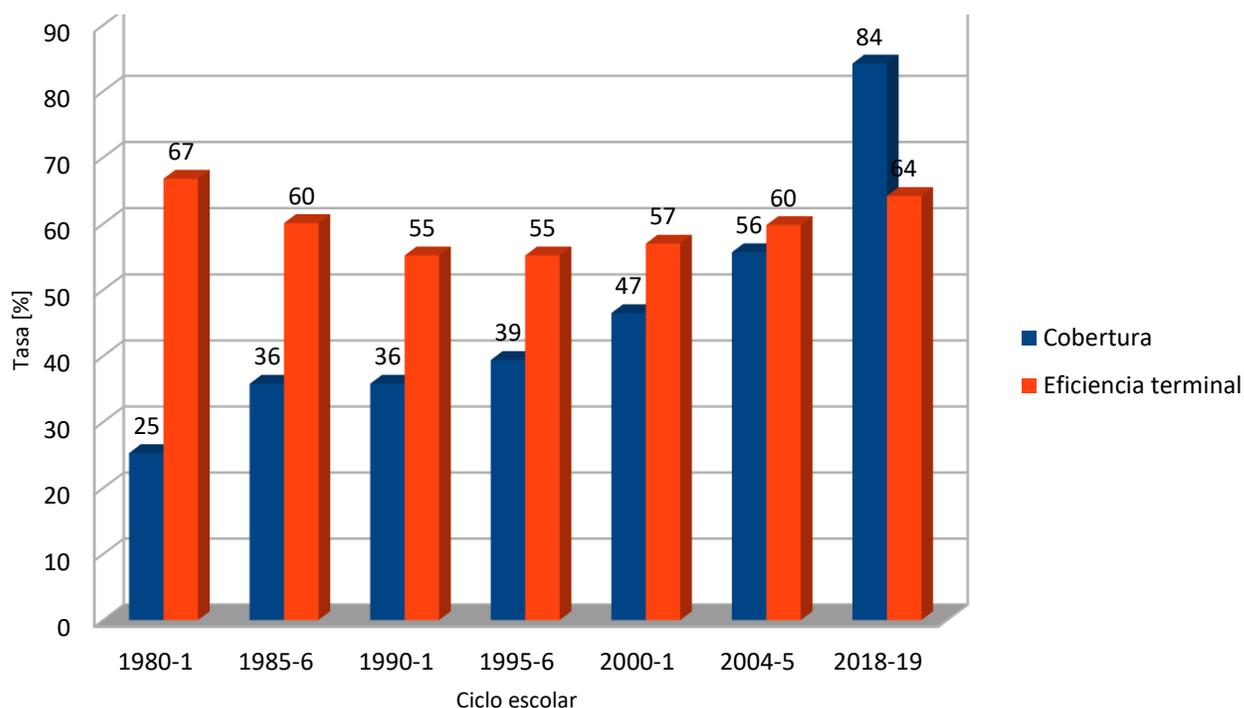
El notorio incremento en los años recientes es adjudicable a la reforma constitucional del 2012, la cual establece la obligatoriedad del Estado para garantizar la EMS y fija como meta la cobertura total para el ciclo 2021-2022.

El aumento continuo de la cobertura desde la segunda mitad del siglo pasado hasta el momento actual, al pasar del 9.9% en el ciclo 1970-1971, al 84.2% en el ciclo 2018-2019, contrasta con el índice de eficiencia terminal, la cual prácticamente presenta un estancamiento alrededor del 60%. (Gráfica 20).

Al respecto, Zorrilla (2008: 17) señala que:

Por una parte, se ha mantenido una atención cada vez mayor a la demanda de EMS, se ha incrementado más de ochenta veces la matrícula en este tipo educativo en la segunda mitad del siglo XX. Por otra, durante todo este tiempo, ha habido una grande y considerable insatisfacción con los resultados académicos y educativos que tales acciones obtienen. A lo largo de todo este periodo, se ha omitido tanto la corrección radical, como la constante y paulatina, lo cual contrasta claramente con la tenacidad con que se atiende la demanda de EMS y se aumenta la oferta de lugares para más alumnos.

*Gráfica 20. Cobertura y eficiencia terminal en EMS.*



### *2.1.2 Organización general de la EMS*

La Educación Media Superior (EMS) en México, se ubica en el nivel intermedio entre la Educación Básica y la Educación Superior. La EMS comprende los tipos: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico Bachiller, así como las modalidades: Bachillerato Escolarizado, Bachillerato No Escolarizado y Bachillerato Mixto. (SEMS, 2019).

En cifras aproximadas, para el ciclo escolar 2018-2019 la SEP reporta que la cantidad de alumnos en la modalidad escolarizada y mixta es cercana a los 5 millones, con poco más de 400 mil profesores y 21 mil escuelas. La cantidad de alumnos en la modalidad no escolarizada es cercana a los 400 mil. De la matrícula total, el 62.7% corresponde al Bachillerato General, el 36.1% al Bachillerato Tecnológico y el 1.2% al Profesional Técnico. En cuanto al sostenimiento, el sector público comprende el 81% de la población, mientras que el sector privado el 19% restante. (SEMS, 2019)

Para dicho ciclo, en la modalidad escolarizada se reporta una cobertura del 84.2%, un índice de abandono escolar del 12.9%, una eficiencia terminal del 64.2% y una tasa neta de escolarización de 63.6%, la cual está referida de manera específica al rango de edad típico de 15 a 17 años para tal nivel de estudios.

Los planes de estudio para la EMS tienen predominantemente una duración de tres años. En los estados de San Luis Potosí, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas es de dos años, mientras que, de manera excepcional en algunos bachilleratos de arte, la duración es de cuatro. La organización de los planes es en periodos anuales, semestrales y cuatrimestrales. (Zorrilla, 2008: 198).

## 2.2 PERFIL DE FORMACIÓN EN LA EMS: DE LA SUPEDITACIÓN A LA REIVINDICACIÓN DE LO PROPIO

El documento *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior* (Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.), publicado en el contexto de la definición de la política educativa por parte de la nueva administración federal en México, en funciones desde 2018, plantea como aspiración: “sentar las bases para que los alumnos desarrollen capacidades esenciales en la actualidad, como son, principalmente, las habilidades de comunicación, adaptabilidad, creatividad, adecuado manejo de las relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de innovación, habilidades y actitud de emprendimiento, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, capacidad de gestión.”

Dicha aspiración, de las más recientes en términos de política pública federal, se trata de una entre varias visiones históricas que han pretendido redefinir el perfil de formación en la EMS. Las aspiraciones no necesariamente se han visto reflejadas en los desempeños y logros educativos. Sirva de ejemplo lo destacado en el apartado previo, en el sentido del contraste entre el continuo crecimiento de la oferta educativa por un lado y el estancamiento en la eficiencia terminal por otro; además, “que la formación que se obtiene en las escuelas sea precaria en términos de calidad y pertinencia formativos, al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve internacionalmente...”, según Zorrilla (2008: 229). En efecto, son varios los indicadores que dan cuenta de los pendientes y rezagos en términos de egreso y aprendizajes logrados por parte de un sector importante de la población de la EMS. Sobre esto, Aguilar (2019: 41) señala:

parece que la relación entre enseñanza y aprendizaje en las escuelas del nms [nivel medio superior] es muy frágil y por momentos se rompe. Esto significa, entre otras cosas, que los alumnos no aprenden aquello que la escuela pretende enseñar. Algunas cuestiones de esta crisis están relacionadas con componentes como la organización de las aulas, el papel del docente, los contenidos curriculares que no generan los aprendizajes pertinentes, así como la heterogeneidad de sentidos atribuidos a las escuelas por los y las jóvenes y otros agentes relevantes.

Luego de la revisión de propósitos educativos planteados en las décadas recientes para la EMS, destaco dos rasgos que estimo cruciales para explicar la situación actual de los perfiles de formación y de las tendencias de transformación recientes al respecto: uno, el énfasis en el carácter propedéutico de este nivel de estudios, concebido como un eslabón entre la educación básica y la profesional, en detrimento de la determinación de fines específicos; dos, el predominio de los contenidos propios de las ciencias y las humanidades en algunos casos, y de la formación técnica o vinculada al ámbito laboral en otros. Los cambios recientes en la definición del perfil de formación han atenuado dichos rasgos y agregado o reforzado otros. Las notas históricas siguientes sustentarán tales observaciones.

### 2.2.1 Cambio de rumbo: replanteamiento de la formación en la EMS

Posterior a la gran expansión del bachillerato mexicano en la década de los 70, con la creación del Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), de universidades estatales e institutos tecnológicos, y ante la necesidad de discutir y afrontar los retos que el nuevo escenario planteaba, se organizó en el año de 1982 el Congreso Nacional del Bachillerato. Para Castrejón (1998: 290) “hasta entonces el bachillerato se había considerado como una etapa de transición o como una prolongación de la educación secundaria o solamente como un antecedente de los estudios universitarios”; en el mismo sentido, el *Observatorio Ciudadano de la Educación* consideró que la EMS “ha sido un nivel de paso, sin objetivos sustantivos que le den valor propio, y sin distinguirse tampoco por atender a las difíciles exigencias que tiene su alumnado por razón de su edad.” (OCE, 1999); además, que “la EMS suele definirse por el destino de sus egresados: o los orienta hacia la educación superior o hacia el mercado de trabajo o los prepara con alguna forma de bivalencia entre ambas opciones.” En contraste, una de las conclusiones del Congreso según el mismo Castrejón, fue considerar el bachillerato como “un ciclo con objetivos y personalidad propios, que corresponde a una edad crucial en la vida de los jóvenes, cuando tienen mayor necesidad de formación y cuando son más receptivos a los mensajes formativos. Por esta razón, el bachillerato debe considerarse formativo e integral...”

En 1982 existían 187 planes de estudio diferentes, ante lo cual se planteó la posibilidad de unificar los programas, así como la necesidad de atender lo específico de las regiones y las comunidades. Entre las recomendaciones surgidas en dicho Congreso destacó la relativa al propósito de formación:

Considerar que el bachillerato constituye la fase de la educación esencialmente formativa y que debe ser integral y no únicamente propedéutica. Para ello se requiere una definición que lo ubique como un ciclo con objetivos y personalidad propia, que contemple un grupo de edad en el cual los conocimientos den una visión universal y que tengan a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región. La finalidad del bachillerato era y debe ser 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. (Castrejón, 1998: 293)

En cuanto al perfil de formación del bachiller, señalo la transición del énfasis en la inculturación del individuo con base en la adquisición de conocimientos propios de las disciplinas científicas y humanísticas y de la preparación para el ámbito laboral, hacia el énfasis en la transformación personal del individuo, en correspondencia con los objetivos siguientes planteados en el mismo Congreso (en Castrejón, 1998: 293):

- Adquirir los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico.
- Consolidar los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje.
- Expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas.
- Manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos (gráficos, matemáticos, simbólicos, etcétera).
- Utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos.
- Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando conscientemente en su mejoramiento.
- Aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes para propiciar su progreso intelectual.
- Evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo, incluso en lo que se refiere al conocimiento de sí mismo, autoestima y autocrítica, salud física y formación cultural y artística.

Si bien es cierto que planteamientos como los surgidos en el Congreso de 1982 intentan redefinir el sentido formativo del bachillerato, a partir del análisis y crítica a la situación existente, la materialización de tal intento ha sido un reto mayúsculo, el cual trasciende el ámbito normativo y se enfrenta a un cúmulo de tradiciones e inercias institucionales. No podemos afirmar que en la actualidad la problemática asociada a las indefiniciones o ambigüedades respecto al sentido formativo del bachillerato, sean un asunto resuelto. Ya en el siglo XXI, para Zorrilla (2008: 198): “Los planes gubernamentales, al referirse a este tipo educativo –EMS–, no abundan respecto a la función y finalidad de este nivel educativo más allá de lo señalado en la Ley General [de Educación]”. El mismo Zorrilla, al referirse al contenido del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, destaca del documento la consideración de que “el bachillerato propicia la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, mientras que la educación profesional técnica prosigue la formación del estudiante y lo capacita para el ejercicio de una actividad productiva”. Destaco el rasgo restrictivo del perfil de formación a los ámbitos propedéutico y de capacitación para el trabajo.

Aún en el 2015, Loredó, J., y Alvarado F., reportan que “El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 caracteriza la educación media superior como el tipo educativo cuyos estudios obligatorios antecedentes son los de la secundaria. Comprende el bachillerato y el profesional técnico. Tiene una duración de dos a cuatro años dependiendo el tipo de servicio”. (Loredó, J., y Alvarado F., 2015: 37). Para ellos “La definición es muy pobre y contribuye al problema añejo de la falta de identidad del nivel; además, no modifica ni enriquece las caracterizaciones anteriores [...] Los tímidos intentos que se habían hecho al señalar que es la última oportunidad de enfrentarse a la cultura en su más amplia expresión -situación que de alguna manera justificaba el enciclopedismo del nivel- quedan relegados.”

### 2.2.2 Perfil de formación actual en la EMS

Aunque la conformación actual de la EMS en México tiende a la integración, al mismo tiempo que reconoce la diversidad de contextos y de instituciones asociadas, no es posible considerar que existe un sólo perfil de formación. Sin embargo, desde la perspectiva panorámica de nuestro estudio, las políticas educativas al respecto planteadas por la SEP, dan cuenta de las tendencias predominantes en dos ámbitos: la organización de este nivel de estudios y el perfil de formación. Acerca del primero, de la Ley General de Educación en su artículo 44 destaco la organización de la EMS “a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo.” (Ley General de Educación, 2019). A continuación, la descripción de otras características predominantes en cuanto a la organización y el perfil de formación actual en la EMS.

Como antecedente de la definición de las políticas actuales, tenemos la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que data del 2008 y “pretende construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que respete las diferencias, homologue las condiciones y características de los planteles, así como del personal directivo y docente, y proporcione un Marco Curricular Común (MCC) para la formación de los alumnos,” (Lozano, 2015).

Es el *Acuerdo 442*, expedido en el 2008 por la entonces Secretaria de Educación Pública, la norma que tiene por objeto “el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior”. (Acuerdo 442, 2008). En este acuerdo se estipula que “Con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad establece” los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus niveles de concreción.

De entre los ejes de la RIEMS destaco del mismo Acuerdo, por referirse de manera sustancial al perfil de formación, el *Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias*, el cual:

permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Las competencias genéricas, que constituyen el perfil del egresado, tienen tres características principales: *clave*, “aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida”; *transversales*, “relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes”; *transferibles*, “que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.”

Las competencias disciplinares básicas se refieren a “los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.”

La formación propedéutica, contemplada en las competencias disciplinares extendidas, así como para el trabajo, fuertemente arraigadas en el perfil de formación de la EMS, prevalecen. Sin embargo, es notorio el afán por ampliar el horizonte de formación y especificar lo propio de la preparación en el bachillerato, ya no supeditado al nivel de estudios posterior o al campo laboral de manera

exclusiva.

Las *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior* incluyen el replanteamiento del “modelo educativo surgido en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y las posteriores modificaciones constitucionales de 2012 y 2013 -cuando se estableció como finalidad garantizar la calidad en la educación obligatoria-, así como en 2017 con la publicación del Nuevo Modelo Educativo.” (SEMS).

El perfil de egreso planteado con el Nuevo Modelo Educativo y retomado de manera reciente para la elaboración del Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, incluye los aspectos y caracterización correspondiente siguientes:

***Lenguaje y comunicación.*** Se expresa con claridad en español de forma oral y escrita. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas, obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

***Pensamiento matemático.*** Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.

***Exploración y comprensión del mundo natural y social.*** Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.

***Pensamiento crítico y solución de problemas.*** Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.

***Habilidades socioemocionales y proyectos de vida.*** Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, se autorregula, tiene

capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos.

***Colaboración y trabajo en equipo.*** Trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.

***Convivencia y ciudadanía.*** Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del estado de derecho.

***Apreciación y expresión artísticas.*** Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido de identidad. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.

***Atención al cuerpo y la salud.*** Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.

***Cuidado del medio ambiente.*** Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones sostenibles. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y avances científicos.

***Habilidades digitales.*** Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de forma ética y responsable para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

### 2.2.3 El perfil de formación: utopía permanente

El marco normativo es apenas una de las múltiples variables que conforman la compleja realidad social en el ámbito educativo. Si bien la definición de la EMS con énfasis en la preparación para estudios superiores y para el campo laboral se ha atenuado, prevalece. Aunque no se ha pretendido eliminar tales propósitos formativos, es un hecho que el perfil de formación se ha ampliado, se ha procurado hacer definiciones específicas del bachillerato acordes con necesidades sociales y con rasgos propios del grupo social al que atiende mayoritariamente.

Los modelos educativos nunca han bastado para describir y transformar la realidad. ¿Acaso el planteamiento del *Pensamiento crítico y solución de problemas*, que promueve el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, cancela las prácticas mecanizadas e irreflexivas presentes en procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas? Evidentemente no lo hace de manera automática. Los modelos educativos nunca han sido suficientes, pero son necesarios. Un modelo establece metas, traza rumbos, persigue el horizonte, tal como una utopía. El perfil de formación es una utopía. A continuación, la exposición de algunos referentes que podrían calificarse como utópicos, pero por lo mismo como aspiraciones legítimas de formación en el ámbito educativo, con énfasis en la EMS.

Las metas educativas *Aprender a Aprender*<sup>1</sup>, *Aprender a Hacer*, *Aprender a Convivir* y *Aprender a Ser*, planteados como propósitos educativos en la definición de la política pública del gobierno federal en *La Educación Media Superior*, fueron planteados por Delors (1996) en su obra clásica *La educación encierra un tesoro*. Ya en el año 1971, año de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el postulado *aprender a aprender* fue considerado en el ideario del Colegio. El entonces Rector de la Universidad, Pablo González Casanova, en su declaración con motivo de la aprobación en el Consejo Universitario de la creación del CCH, afirmó:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar

---

<sup>1</sup>Delors propuso *Aprender a conocer*, aunque afirma que supone “aprender a aprender”. (Delors, 1996: 93).

una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permiten tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender, a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar a curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. (Pinto, 1983).

Aprender a aprender implica que la educación no es mera escolarización, la vía para la certificación, supone la posibilidad de formar al individuo, a la comunidad, con cierto perfil de formación y con cierta visión de futuro. En palabras de Delors:

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. (Delors, 1996: 92).

Sin embargo, rasgos característicos del postulado aprender a aprender, se pueden identificar con los planteamientos de la Escuela Nueva desde finales del siglo XIX y principios del XX. Palacios (2014: 31), al recuperar de George Synders la caracterización de la pedagogía tradicional como “el camino del niño hacia unos ‘modelos’ establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia de ese adulto”, afirma en contraste que: “para la nueva pedagogía [Escuela Nueva] es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad”. Parafraseando a Delors, no se trata entonces prioritariamente de la adquisición de conocimientos, sino de la habilitación para construirlos, de proveer o impulsar las capacidades humanas para la generación del conocimiento.

Para el mismo Palacios, en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza de la Escuela Nueva, se trata de un giro copernicano. Destaco la consideración del autor en el sentido de que la educación es entendida “como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por lo adultos”. (Palacios, 2014: 34).

En la época actual, de revolución tecnológica en el ámbito de la interconexión vía internet, del procesamiento de datos y de uso creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, la posibilidad de acceso a la información se ha incrementado de manera notoria –paradójicamente también los usos falaces de la misma–, por lo que la formación con énfasis en la adquisición de información, en la posesión de ésta como un valor primordial de la educación, ha perdido relevancia. En un escenario de relativa facilidad para el acceso a la información, aprender a aprender sigue siendo un pilar fundamental para la promoción del desarrollo de capacidades humanas que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida, la generación y reconstrucción de conocimiento de manera permanente y pertinente.

En el mismo sentido de la idea recién expuesta, concuerdo con Morán (2006: 56), quien considera que “al alumno hay que enfrentarlo con textos que enseñen formas de construir el pensamiento, que desarrollen y develen lógicas de pensamiento y posibiliten los descubrimientos, antes que con diversos textos con mucha información, pero que, en definitiva, le indigestan teóricamente en lugar de hacerlo reflexionar y enfrentar la realidad en que viven.”

De acuerdo con Latapí y Quintanilla (2009: 82), “Aprender a aprender implica muchas habilidades y capacidades: analizar y sintetizar; razonar con lógica, deducir e inferir; relacionar; ordenar, plantear y resolver problemas, ponderar argumentos, descubrir otros enfoques, intuir; prever consecuencias, comunicar con claridad y otras varias destrezas de la mente que los clásicos llamaban enseñar a pensar, y que han estado presentes en muchas tradiciones pedagógicas.”

Hago propio el planteamiento de Arredondo, Uribe y Wuest (1979), para quienes la formulación de aprender a aprender:

abarcaría los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica profesional y el saber en general [...] se consideran entonces como indispensables el cultivo de las capacidades intelectuales –interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico– y el desarrollo afectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores. Se intenta pues proporcionar elementos metodológicos e instrumentales que, aunados a las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes consideradas valiosas, permita a los sujetos una actuación relativamente autónoma en su contexto propio.

### 3. La docencia como profesión autónoma, reflexiva, crítica y creativa

La docencia es una profesión que sólo tiene sentido con la consideración de un perfil de formación humana y de sujetos del aprendizaje. Docencia, perfil y sujetos están inscritos en un entramado complejo de tradiciones e instituciones educativas.

Docencia implica humanismo: *recobrar la fe en la creatividad del hombre, en su capacidad de transformar al mundo y de construir su propio destino.*<sup>2</sup> Confianza y optimismo son la base subjetiva del desempeño profesional docente. La docencia sólo tiene sentido con la asunción de la responsabilidad y compromiso por concretar un perfil de formación en los sujetos del aprendizaje por parte de las y los docentes.

Transformar al mundo y construir el destino requiere de horizontes y vías para transitar, de posturas y estrategias concretas para acercarnos a los fines de la educación, aunque estos sean cambiantes y controvertidos. Si la docencia es una profesión que pretende la reconstrucción de la humanidad, con una mirada puesta en obras humanas como parte de un legado histórico por compartir, y otra puesta en el porvenir por construir, entonces precisa de consideraciones acerca del papel que desempeña para la formación humana y de los requisitos y condiciones para su ejercicio. ¿Cómo pensar por ejemplo en la formación para la autonomía personal, sin la consideración de un docente en ejercicio pleno de su libertad?

Caracterizar y proponer rasgos del ser docente es el propósito del presente apartado. El contexto en el que se inscribe tal descripción es la Educación Media Superior en México, dado que el marco de referencia que se propone con relación a la vinculación de la docencia con la investigación es precisamente en dicho nivel de estudios. A partir de la recuperación de perfiles de formación educativa planteados por instancias gubernamentales y de referentes teóricos relacionados con el perfil docente, estaremos en condiciones de plantear una caracterización de la docencia como base para la vinculación de esta con la investigación.

Indagar, dilucidar acerca del alcance y perfil necesario del docente en la EMS, es la vía para realizar una caracterización y descripción de rasgos esenciales de la docencia en este nivel educativo.

---

<sup>2</sup>de la Fuente, J. R. (2003). Prólogo. En *Universidad y humanismo* (9). México: UNAM.

### 3.1 LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

#### 3.1.1 *Docencia improvisada en la EMS*

En la educación básica, que comprende los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, predominan docentes egresados de las escuelas normales o de licenciaturas especializadas, las cuales tienen la función expresa de preparar para el ejercicio de la docencia. Así ha sido históricamente según el informe *Los docentes en México*, aunque el mismo plantea que “Sin embargo, ante la inclusión en la educación básica obligatoria de los niveles de secundaria (1993) y preescolar (los tres grados en 2011) [...] el sistema educativo ha debido apoyarse para la formación de docentes en las escuelas normales privadas, la UPN y otras IES (Instituciones de Educación Superior)”. (Medrano, V., Ángeles E., y Castillo, Y., 2015: 86).

No es tal la situación en el caso de la EMS, donde según el mismo informe, “la formación inicial de docentes es incipiente, y la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas. En este tipo educativo, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico.” A esto hay que agregar que la reforma constitucional del 2012, la cual establece la obligatoriedad del Estado para garantizar la EMS, aumenta la demanda de docentes para dicho nivel educativo, sin que exista necesariamente una preparación específica para la docencia.

El origen histórico de la desatención a la formación docente en la EMS, está asociado al proceso de masificación de la misma, el cual ha quedado constatado en el estudio del capítulo previo.

El crecimiento acelerado de la oferta educativa en bachillerato, sobre todo en los años 70 del siglo pasado, con la creación del Colegio de Bachilleres, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, de otros bachilleratos universitarios y estatales, incrementó notoriamente la demanda de docentes en este nivel de estudios. Para Zorrilla (2008: 146) “El proceso de masificación fue, en consecuencia, sumamente irreflexivo, intempestivo y desatento frente a las consideraciones educativas, así como a sus implicaciones sociales.”

Acercas de los rasgos de quienes se incorporaron a laborar como docentes en tal contexto, el mismo autor considera que “bajo el modelo prevaleciente [elitista] que se ratificó ante la masificación, el crecimiento de la matrícula comportó contratar enormes contingentes de personas para que fungiesen como profesores, sin cubrir los perfiles que serían deseables [...] con frecuencia se contrataba a quienes no contaban con un título profesional e incluso a aquellos que no habían estudiado la disciplina que se les solicitaba que impartieran”.

En la EMS predominan docentes egresados o pasantes de alguna carrera de nivel superior. De acuerdo con Zorrilla (2008: 205), para aquel nivel “Tradicionalmente, la formación de profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias por ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores.” Entonces, aparentemente basta con la formación en algún campo del conocimiento, para el ejercicio de la docencia en el mismo. Quien estudia la licenciatura en Matemáticas, estaría entonces capacitado para la enseñanza de esta disciplina, por ejemplo.

Tal supuesto, que sea suficiente la formación en algún campo disciplinario para ser docente, refuerza la concepción del bachillerato como etapa de preparación para el nivel superior. Al respecto, Zorrilla completa su idea previa afirmando que “Lo anterior presupone que existe una gran identidad entre la formación profesional en las licenciaturas y las necesidades formativas del bachillerato, con lo cual se vislumbra cómo se le otorga a la EMS un valor propedéutico. Cualquier otro requerimiento de relevancia para la educación impartida ha quedado sujeto a las posibilidades, recursos e imaginación de cada institución...”

### *3.1.2 Profesionalización de la docencia*

Desde el inicio del proceso de masificación de la EMS en México a partir de los años 60 y 70, además de la improvisada incorporación de docentes, también han existido esfuerzos institucionales y personales en el que se inscriben múltiples iniciativas y acciones en torno a perspectivas teóricas y proyectos con cierta visión de pertinencia y futuro respecto a la formación y desempeño docente. De entre éstos,

me interesa destacar uno en particular con relación a la concepción de la docencia y como sustento teórico de mi propuesta en torno a la vinculación de la docencia con la investigación en la EMS: la profesionalización de la docencia, concepto que expongo a continuación, luego de algunas notas históricas respecto al contexto en el que surge.

Morán (2006: 19) señala que fue en la década de los setenta cuando “los centros creados en las universidades y los programas de formación de profesores, en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo”. Con el autor, destaco la creación del Centro de Didáctica de la UNAM y el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. Para Morán “aquellos momentos iniciales no hacían necesario realizar profundas investigaciones educativas para cerciorarse de que la formación pedagógico-didáctica de los profesores de enseñanza media superior y superior constituyen uno de los problemas más serios y desatendidos que se viven en la UNAM y las demás instituciones similares del país.”

En el marco de la revisión histórica de la trayectoria del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, Arredondo (1980) distingue tres etapas con relación a la formación docente del personal académico. En la primera, “se organizaron cursillos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, exposiciones de material didáctico y se produjeron textos de enseñanza programada”; en la segunda “Se elaboraron y publicaron manuales de didáctica general y didácticas especiales”, así como “Se desarrolló la línea de la tecnología educativa; programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación educativa, diseño de planes de estudio, etc.”. Contrasto los rasgos predominantes de estas etapas con los de la tercera, en la cual según el autor ocurrió un replanteamiento de la organización y reestructuración de los servicios educativos. Destaco, al respecto, que “se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario y no centrada exclusivamente en la tecnología educativa, sino más bien un enfoque interdisciplinario y procurando la vinculación entre docencia e investigación”, que se intentara “precisar conceptual y teóricamente la docencia universitaria, con el

propósito de contar con un marco de referencia para esta tarea.”

Para Morán (2006: 23) es “necesario establecer una distinción operativa entre formación de profesores y profesionalización de la docencia”. La formación, por un lado:

hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes con un carácter flexible (cursos, talleres, seminarios, etcétera) donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha y donde se analizan y discuten temas y problemas educativos con fines de actualización de profesores y de otros agentes educativos.

Por otro lado, la profesionalización implica que:

se amplían los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores; los programas adquieren una estructura curricular más acabada; los eventos tienen mayor duración y más exigencias académicas; el énfasis se centra en la teorización de la docencia y de la educación, buscando incluso ampliar su enfoque multi e interdisciplinario que explique el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas.

Es precisamente en tal escenario de replanteamiento de la docencia, en donde identifico el surgimiento y desarrollo de la profesionalización de la docencia como conceptualización fundamental y paradigmática de la misma. Si bien lo que aconteció en la UNAM en aquella época con relación a los programas de formación docente, no podría extrapolarse a lo que sucedió en el ámbito nacional en la EMS, e incluso no podemos suponer que tal surgimiento se haya consolidado y prevalecido como la visión predominante, es una aportación que estimo sumamente valiosa respecto a la concepción de la docencia y al docente. Profesionalizar implica una forma de entender la labor docente, de sus funciones y requisitos, así como una forma de apreciarla, de establecimiento de las condiciones y retribuciones que exige.

Por profesionalización de la docencia, entiendo al:

proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión. (Morán, 2006: 17).

Hasta la fecha, con relación a la valoración social de la docencia y a quienes la ejercen, aunque también podríamos decir respecto al desprecio de la misma, no es extraño encontrar docentes quienes tienen que laborar en varios centros escolares para poder tener una remuneración económica suficiente, así como condiciones que aprecian sólo el trabajo docente que implica la actuación en grupos escolares con estudiantes (clase), sin reconocer tareas asociadas como la preparación de clase y evaluación del proceso educativo. Ni que decir de la desatención a la formación docente que requiere de una preparación específica más allá de la formación en algún campo disciplinario. Son estas algunas de las concepciones y prácticas a las que se enfrenta la perspectiva de la profesionalización de la docencia.

Profesionalizar la docencia supone proporcionar “una formación especializada que, al igual que en la enseñanza básica y media, contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional. Es decir, una actividad que es objeto de estudio y de aprendizaje; que es susceptible de una cierta formación y, por consiguiente, que puede sistematizarse y operar en una práctica cotidiana concreta.” (Morán, 2006: 26). Siguiendo con el autor, su estrategia de profesionalización considera una serie de referentes, tomados del *Documento interno de trabajo* de la Comisión de Docencia del CISE-UNAM en 1982 y a los cuales me adhiero:

a) A nivel de dedicación: como una consagración exclusiva y prioritaria a la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituya la principal fuente de ingresos, de interés y de vocación profesional para el profesor. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.

- b) A nivel de una formación especializada: como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas de una área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.
- c) En relación con la investigación: como binomio inseparable de ésta con la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. Asimismo, como la posibilidad de convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación.
- d) A nivel de una inserción institucional más amplia: como la realización de las tareas académicas que desembocarán en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas, asesorías e investigaciones específicas; en el ejercicio responsable de la libertad de cátedra, como actividad que ejerce la crítica en el marco de los fines de la propia universidad, y la participación de los profesores en los procesos académicos de aquella.
- e) En relación con la sociedad: como actividad consciente de la función social de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Del mismo modo, como instrumento social de preservación, transmisión y acrecentamiento del acervo cultural de la nación y como posible instrumento para lograr una sociedad autónomamente desarrollada. Esto supone que los profesores sean conscientes de las implicaciones histórico-sociales que conlleva el ejercicio de la docencia. (Morán, 2006: 28).

Aunque no todo lo planteado está directamente relacionado con mi enfoque en la EMS, como las alusiones a la Universidad, por la riqueza y posible aprovechamiento y adaptación de los postulados, opté por retomarlos de manera literal.

Además del afán por construir una conceptualización en torno a la docencia, su papel, los requisitos y condiciones para su ejercicio, para el aprecio de la labor, hay que reconocer que tal esfuerzo constructivo ocurre en paralelo con una confrontación ante visiones limitadas o despreciativas de aquella. La precarización laboral, la inexistencia o escasa oferta de formación profesional inicial y continua, cierta desestimación institucional y social, incluso imágenes de autodesprecio docente, de la profesión y de sí mismo como sujeto, son ejemplos de ello. La

profesionalización de la docencia tiende sin duda a replantear su naturaleza, su papel en la sociedad y el aprecio por quienes la ejercen.

Para Imbernón (2008), quien reconoce que “un proceso de profesionalización puede mejorar a un colectivo (prestigio, remuneración, condiciones, control, etc.)”, y nos advierte de que el “proceso profesionalizador puede interpretarse como la demanda de un carácter únicamente técnico y, por tanto, exclusivista, de la profesión”, es requisito que:

el futuro profesional del colectivo de profesoras y profesores no debería limitarse únicamente a reivindicar un profesionalismo y una profesionalización técnica en la función docente, sino que debe exigir, para ganar en profesionalización, una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas, ganando en democracia, control u autonomía. (Imbernón, 2008: 20).

Así, la profesionalización de la docencia implica una forma de concebir al docente. Tanto Arredondo, como Morán e Imbernón, figuras clave en el presente estudio, adjudican rasgos de autonomía y reflexión esenciales al docente, en un marco de interés social e histórico. Estos y otros rasgos que considero sustanciales serán abordados en el apartado siguiente.

### *3.1.3 Hacia una caracterización general de la docencia*

Así como la educación es una utopía, un proyecto que anhela cierto perfil de formación humana, con metas por alcanzar hacia las cuales se tiende sin que se llegue a tener un logro absoluto, pero al que se puede aspirar constantemente, así también la docencia es una utopía, si consideramos que la humanidad implica una construcción permanente y que los fines y motivaciones de la educación están en constante transformación.

La docencia es una utopía en dos sentidos: por un lado, porque su objeto de interés, el perfil de formación por construir, así como los sujetos a quienes dirige su empeño, son obras inconclusas, cambiantes, susceptibles de transformación pero

no de manera definitiva ni unívoca, se puede influir pero no determinar; por otro, porque el ejercicio de la docencia supone un perfil de desempeño hacia el cual se tiende permanentemente sin que sea posible un dominio pleno ni perenne, porque el ejercicio deriva en logros y fracasos ante los cuales hay que hacer ajustes de manera continua, aspirar e intentar siempre. Educar por medio de una relación dialógica en contraste con la imposición de saberes, por ejemplo, es una facultad que se desarrolla constantemente, cada situación educativa es una oportunidad para refrendar tal aptitud o cualquier otra que forme parte de un ideario del desempeño docente.

A describir los rasgos de una docencia pertinente y relevante según diversas teorías y propuestas, está enfocado este apartado. Se trata, en parte, de la declaración de utopías en torno al desempeño y papel de la docencia, de planteamientos utópicos que no por serlo resultan pretenciosos o inalcanzables, sino asequibles y necesarios. Pretendo que tal caracterización sea el fundamento de la propuesta de la vinculación docencia-investigación en el contexto de la EMS.

Con Freire, considero que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”. (Freire, 2004: 16). En el mismo sentido, Camps (2008: 22) plantea que “educar no sólo es transmitir unos conocimientos instrumentales que se supone que serán más o menos útiles, o inculcar unos hábitos y unas rutinas determinadas.”

Para Díaz Barriga (2002), con relación a la formación del docente para el bachillerato, ésta “trasciende la capacitación puntual en métodos y técnicas docentes, puesto que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica y a una toma de postura y producción propias que permitan generar un saber didáctico integrador”.

No debiéramos considerar al docente como mero ejecutor de estrategias, como simple difusor de conocimientos, si consideramos que su labor precisa, además de la atención al marco institucional en el que se desempeña, de sujetos y contextos específicos que demandan una atención especial: comunidad, escuela, grupo, de singularidades propias de cada individuo. Planeación, previsión, perfil de formación son componentes de la acción docente, tanto como la improvisación, la

adaptación, los cambios y ajustes para una docencia pertinente y relevante.

Así como en el ámbito estratégico no puede restringirse el papel docente a una función de tipo instrumental, la construcción del conocimiento por parte del docente no se limita a la difusión, a la exposición de conocimientos legitimados para su reproducción. Es necesario cuestionar el conocimiento, proveer justificaciones para su estudio y no asumirlo como verdad incuestionable. De otra manera estaríamos ante el adoctrinamiento que, además de tender al anquilosamiento del saber, tiende a la formación de un comportamiento acrítico, dócil, incapaz de cuestionar y recrear el conocimiento.

Para Camps (op cit.):

Educar comporta, al mismo tiempo, el esfuerzo de activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí, lo que implica una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento constante de quien debe ser educado, un seguimiento flexible, adaptado a cada individuo que, 'como tal, es único y diferente a cualquier otro.

Podemos englobar lo planteado hasta ahora respecto a la caracterización de la docencia, con la sentencia de que tanto educandos como educadores, no debieran concebirse como sujetos pasivos receptores-transmisores del conocimiento, que la construcción del mismo es un proceso activo por parte de los sujetos participantes, quienes debieran ser capaces de integrar tanto los afanes de transmisión de la cultura como los de su asimilación y transformación, por medio de la reflexión, cuestionamiento y creatividad, en aras de una educación en constante cambio y replanteamiento.

Destaco lo que para Díaz Barriga (op cit.) es la tesis central de la perspectiva que enfoca la formación docente como una tarea de reflexión sobre la docencia:

sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula.

Esto nos permite adentrarnos en lo que algunos autores identifican como el carácter reflexivo de la enseñanza y la reivindicación del docente como intelectual. En contraste, Díaz Barriga (2005: 25) señala, con relación a la perspectiva de la *pedagogía pragmática* y al sentido de los planes y programas de estudio, que:

a través de ello se buscó establecer un tipo de contenido y de práctica educativa que tendiera a lo unitario. Se intentó uniformar lo que compete ser enseñado en el transcurso de una experiencia escolar, a la vez que se buscó establecer un conjunto de condiciones para 'garantizar' la experiencia de aprendizaje idéntica en los sujetos de la educación [...] Esta visión, que pretende una práctica unitaria de docentes y alumnos en relación con los planes y programas de estudio, origina una serie de conflictos dentro de las instituciones educativas. En primer lugar, responde a un intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo. Se le considera como un operario en la línea de producción; su tarea consiste en aplicar aquello que unos especialistas han hecho. Esta condición de ejecutante de diversas propuestas implica, en sí misma, elementos de alineación de la práctica docente y del propio maestro como persona.

Es el mismo autor, que reclama ante tal visión, quien agrega que desde la valoración de otras propuestas pedagógicas “el docente es considerado como un intelectual que convoca a un saber, cuya tarea es estimular ese deseo de saber”. Sirva la visión pragmática para esclarecer acerca de la dimensión intelectual del docente: en contraste con la concepción que lo identifica como ejecutor de concepciones ajenas, como instrumento de metodologías preconcebidas y fines educativos para los cuales no tiene incidencia ni poder de adaptación ni cuestionamiento, al hablar del docente intelectual en ambientes escolares, nos referimos al sujeto pensante capaz de cuestionar los fines y estrategias educativas, de construir o crear situaciones didácticas acordes con un proyecto educativo institucional implicado con el propio, lo cual conlleva un compromiso y responsabilidad ante las concepciones y prácticas educativas.

Ser intelectual supone, entonces, la capacidad de reflexión y crítica acerca de los múltiples y diversos fenómenos educativos en los que se está inmerso, en

los cuales se participa, supone un grado de libertad y autonomía para reconsiderar, reconstruir y adaptar los preceptos y orientaciones educativas que forman parte del contexto de actuación. La docencia, mucho más que transmisión de conocimientos, implica recrearlos, replantearlos en un contexto dialógico de intercambio intersubjetivo en el que no caben las imposiciones, si es que se pretende promover y formar la autonomía y reflexividad del carácter, sino la persuasión acompañada de la crítica con relación a los conocimientos y actitudes que se pretenden formar. Para Morán (2006: 36) “resulta particularmente importante el reconocimiento que se otorgue al docente, como intelectual, y a la práctica docente como actividad profesional.” Para este autor, la docencia implica reconocer que su ejercicio “es un debate que el profesor (como intelectual) realiza con un objeto de conocimiento.”

Respecto al papel docente, Díaz Barriga (op cit.) plantea que:

es necesario considerar que una propuesta institucional solamente se lleva a la práctica a través del trabajo de los docentes. Son ellos, y sólo ellos, quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto de reforma educativa. Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional, así como las finalidades hacia las que tiende. Pero, a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean llevarla a cabo. Es decir, que llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. Entonces, llevar a la práctica significa efectuar una reinterpretación creativa del programa escolar. El programa opera en la realidad escolar solamente a partir de la actividad intelectual del docente. (Díaz Barriga, 2005: 58)

Asociada la intelectualidad con la capacidad de reflexión, cuestionamiento y labor creativa de la docencia, entonces ésta precisa de autonomía, en tanto carácter de independencia que, de manera consciente y voluntaria, asume y genera pautas de pensamiento y acción, referentes institucionales, colectivos e individuales que

conforman la labor docente.

Con tales perspectivas, la autonomía es tanto un rasgo fundamental del ser docente como un horizonte de formación de los educandos. Es el mismo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*, quien se pronuncia por una “formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos” (Freire, 2004: 15), como temática central de su obra.

Para Stenhouse (1987: 148):

Los buenos profesores se muestran necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan oír lo que han de hacer. No dependen profesionalmente de investigadores o directores, de innovadores o de supervisores. Esto no significa que no acepten el acceso a ideas concebidas por otras personas en otros lugares o en otras épocas. Ni tampoco rechazan el consejo, el asesoramiento o la orientación. Pero saben que ideas y personas no ofrecen una gran utilidad si no se les asimila hasta el punto de quedar sometidas al propio juicio del profesor.

Autonomía, crítica y reflexión, son entonces, en pro de una docencia creativa, pertinente y relevante, rasgos esenciales del ser docente. Según Imbernón (2008: 43), quien además agrega al docente el rasgo deseable de investigador, en el cual nos enfocaremos posteriormente:

La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera. Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación.

## 4. El vínculo docencia-investigación

Es común la asociación de la docencia con la enseñanza, no con la investigación. Es más frecuente que la docencia se relacione con la transmisión y construcción del conocimiento, con el legado de una cultura y la preparación de una generación novel en un contexto de formación ciudadana y profesional, que con un proceso de investigación. ¿Investigación de qué, por qué? ¿Qué significa la investigación con relación a los procesos de formación y desempeño docente? Describir tal asociación, el vínculo docencia-investigación, su significado, su posible relevancia para la concepción de la profesión docente en la EMS, con miras a mejorar su desempeño y resultados en los múltiples procesos educativos asociados, es el propósito de este capítulo.

Que la docencia no se limita a una tarea de transmisión de conocimientos, es una convicción personal propia que supone, además, la posibilidad de cuestionamiento y recreación de los mismos, la problematización de los fenómenos educativos asociados, como la construcción del aprendizaje o el diálogo, la reflexión y autocrítica del desempeño, de los procesos y resultados educativos, es decir, de facetas del contexto docente susceptibles de ser estudiadas mediante un proceso de investigación como parte del ejercicio de la profesión docente.

Para dar comienzo a tal disertación, presento algunas nociones en torno al significado de la investigación, luego una revisión histórica y de experiencias acerca del vínculo docencia-investigación, para concluir con el abordaje específico del significado del vínculo y algunas implicaciones derivadas para la docencia.

### 4.1 NOCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

No sería posible adentrarse en el significado del vínculo docencia-investigación, sin contar con una base conceptual acerca de la investigación. No estamos ante un concepto unívoco y por supuesto no hay sólo una forma de investigar en el ámbito académico. Si bien la investigación en las universidades suele ser una actividad esencial, además de la docencia y la difusión de la cultura en el caso de la UNAM, depende de la disciplina científica y de las tradiciones, lo que se entienda por hacer investigación y las metodologías para llevarla a cabo. No es lo mismo investigar en

ciencias sociales que en ciencias experimentales, por ejemplo.

Indagar para descubrir algo, como se plantea en el *Diccionario de la Lengua Española*, puede ser una definición elemental, pero aún estamos lejos de dilucidar en torno a la investigación con relación a la docencia. Para Glazman (2003: 112):

Investigar es abordar la realidad para el esclarecimiento de problemas, la organización de concepciones y datos, y la difusión de hallazgos con miras a enriquecer el bagaje cultural y científico de la humanidad. La creatividad, la posibilidad de inventar y descubrir, implican un dominio previo de conocimientos, que serán sometidos por el investigador a cuestionamientos diversos, a la duda, a la búsqueda de precisión y a la apertura a distintas alternativas, en procesos que alternan e incluyen percepciones, aportes teóricos y el uso de métodos y técnicas.

Como otra aproximación, retomo lo que plantea Pablo Latapí en torno a su concepción de la investigación educativa: “no es posible realizarla sin una concepción de la naturaleza del ser humano y las referencias valorativas que de esto se siguen”. (Latapí, P., y Quintanilla, S., 2009: 58). En efecto, sin concebir, por ejemplo, a quien ejerce la docencia como un sujeto capaz de indagar y cuestionar su realidad para transformarla, no parece posible la existencia del docente-investigador. Para Latapí, la investigación educativa no es “una mera actividad técnica, sino un ejercicio que se integra en una visión holística de lo que somos como seres humanos”. Visión que es aplicable a la docencia como profesión y al docente como sujeto capaz de problematizar su realidad. La labor docente no es mera transmisión, ni quienes la ejercen tienen por destino ser eslabones pasivos de la cultura.

Pablo Latapí, en su *Diagnóstico de la Investigación Educativa en México*, publicado en 1981, entiende por investigación educativa (IE) a “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos.” (Latapí, 1994: 14). El autor aclara que “se considera IE no cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino sólo

las actividades que persiguen esa finalidad intencionalmente y en forma sistemática”, además de reconocer que la “definición sigue siendo muy amplia”.

Para Stenhouse (1987: 41), la investigación, en general, “es una investigación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas.”

Son cruciales la intencionalidad y la sistematicidad para distinguir la IE en las consideraciones previas, sin embargo, los requisitos necesarios no suficientes, como la búsqueda o construcción del conocimiento, la reflexión acerca de fenómenos y la relación con la práctica educativa, corresponden a las insinuaciones hechas hasta el momento relativas al vínculo docencia-investigación: aquellas que sugieren la docencia como una profesión propia de docentes reflexivos quienes problematizan los fenómenos y cuestionan su realidad, quienes potencialmente pueden emprender procesos de investigación de la misma.

De nuevo con Stenhouse, tenemos que:

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía [...] o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones. (Stenhouse, 1987: 42).

Por ahora podemos considerar, con generalidad, que la investigación es un proceso intencionado y sistemático para la construcción del conocimiento, así como que la investigación vinculada con la docencia es un tipo o categoría de investigación educativa, que no necesariamente corresponde a las formas tradicionales o predominantes de hacer investigación en el ámbito académico. Me interesa en particular el tipo de investigación que el mismo Stenhouse llama “investigación *en* educación”, como aquella que se realiza “dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa”.

## 4.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL VÍNCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

El recuento expuesto a continuación, a manera de revisión histórica del origen del vínculo docencia-investigación, está basado principalmente en el estudio que Ricardo Sánchez Puentes presenta en su artículo *La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)*, (Sánchez, 1990), en el cual identifiqué dos ámbitos contextuales que explican el surgimiento de dicho vínculo, los cuales denominé como *Marco social e institucional* y *Marco pedagógico*. De manera descriptiva presento a continuación los rasgos característicos de cada ámbito.

### 4.2.1 Marco social e institucional

Hablamos de una serie de condiciones sociales a partir de década de los 60's –que anteceden al surgimiento de dicho vínculo–, como la explosión demográfica nacional y la universitaria, así como, ante la expansión del sistema educativo y las necesidades asociadas, de la creación de múltiples instituciones enfocadas en la formación docente y en la mejoría de los servicios educativos.

Sánchez Puentes señala con énfasis la modernización del país y de las universidades, como el contexto a partir del cual surge el planteamiento del vínculo docencia-investigación. Para él, la relación entre generación y difusión de conocimientos está dirigida hacia:

la necesidad de modernizar al país para que de esa manera responda eficientemente a los desafíos de la nueva sociedad; la urgencia de reformas universitarias en todos los niveles, tanto en la estructura, organización, funcionamiento como en el nivel de los actores sociales; las políticas educativas orientadas a formar o consolidar la capacitación pedagógica del profesor, en especial universitario

El autor identifica que a partir de 1945, posterior a la Segunda Guerra Mundial, “el propósito común de todos los presidentes posteriores [...] fue la modernización del país”, lo cual implicó un “Cambio progresivo y sistemático en las estructuras económicas: la industrialización, la aparición de la clase obrera, la

urbanización, el desarrollo de la infraestructura de comunicación, el fortalecimiento de los servicios: salud, vivienda, educación, el desarrollo del sistema financiero y crediticio, la banca, etc.” Es a finales de los 60's cuando “la desilusión por el modelo de desarrollo del país llegó al límite.”

Para Sánchez Puentes, cambios sociales y económicos como los recién descritos “demandaban una estrecha relación de la universidad y el desarrollo nacional; esa relación se centraba en la preparación profesional y en la creciente importancia de la investigación aplicada que, en la actualidad, se conoce como investigación para el desarrollo e innovación tecnológica.”

Es en tal escenario en el que surgen iniciativas y proyectos que logran concretarse en la creación de instituciones y eventos que a la postre impulsarían la aparición y darían cabida al desarrollo del vínculo docencia-investigación. El autor destaca al respecto la fundación de las instituciones siguientes: Centro de Didáctica de la UNAM (1969-1977), donde se construye “el concepto teórico-operativo de profesionalización para la docencia, como uno de los ejes centrales de la superación académica del profesor y como vía para elevar la calidad educativa de la UNAM”; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977), que “asume la vinculación entre la docencia y la investigación como eje articulante” de formación en docencia y para la investigación educativa; el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), en donde dicha vinculación “es uno de los temas que más concita la curiosidad y el interés de conferencias, de mesas redondas, de estudios específicos...”

También se destaca, por la incorporación del vínculo docencia-investigación en su concepción y operación, la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973 y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Estimo como relevante, además, el inicio de la era actual de la investigación educativa en México, momento que según Weiss (1998: 384), está marcado por la fundación del Centro de Estudios Educativos en 1963. El mismo autor destaca también la creación de los centros educativos recién mencionados y el Congreso; agrega la formulación del Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa, por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual fue

fundado en 1971 y “comenzará a desempeñar un papel cada vez más importante en el financiamiento y la orientación de la investigación en general.” (Weiss, 1998: 387)

#### *4.2.2 Marco pedagógico: la profesionalización de la docencia*

Además de la creación de instituciones y el ambiente social y universitario propio de los años sesenta y setenta, como contexto en el que surge el vínculo docencia-investigación, un constructo teórico y operativo explica que éste cobre existencia y relevancia: la profesionalización de la docencia como marco pedagógico de replanteamiento de la profesión.

En el capítulo previo nos abocamos en el estudio de la profesionalización de la docencia como un concepto fundamental para la caracterización y definición del perfil docente, por lo que a continuación tan sólo expondremos algunos rasgos complementarios. El interés por retomar en este apartado dicho estudio, responde a la necesidad de ubicarla como un marco de referencia que deriva en el planteamiento del vínculo docencia-investigación como estrategia de la profesionalización docente.

Es el mismo Sánchez (1990) quien identifica la construcción del concepto teórico-operativo de profesionalización docente, como un eje de la superación académica del docente y además señala que aquella:

se oponía frontalmente a dos posiciones diferentes: i) a quienes sostenían que el simple hecho de ser egresado, y con más razón titulado, en una carrera universitaria, les habilitaba para enseñar, es decir, para impartir docencia; ii) a quienes defendían que, asegurados el bagaje de conocimientos, habilidades, técnicas y hábitos por un título profesional, bastaba para ejercer la docencia una capacitación de carácter técnico, consistente en un conjunto de cursos sobre Didáctica General, sobre ciertos métodos y técnicas didácticas.

Reitero que entiendo la profesionalización de la docencia como el:

proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión. (Morán, 2006: 17)

El mismo Morán (2003: 172) afirma, respecto al propósito del “programa de formación integral para el ejercicio de la docencia” propuesto en el mencionado CISE de la UNAM, que “era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios mediante su formación como profesor reflexivo, crítico e innovador, en tanto le aportaba elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo; que, asimismo, lo habilita para detectar problemas de la práctica docente, investigarlos, reflexionarlos y, con base en ello, proponer acciones de intervención, comprensión y posible solución...”

Para Perrenoud (2007: 10) “la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá de los contenidos que hay que transmitir.” Para entender el concepto de profesionalización, el autor distingue entre profesión y oficio; considera que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones. De acuerdo con Perrenoud, es esencial del concepto de profesionalización, la actitud “que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber 'cuál es su cometido', sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados.”. (Perrenoud, 2007: 11)

Entonces, tanto para Perrenoud como para Morán, el docente no es un agente pasivo que se limita a la transmisión de saberes. Estamos ante un profesional autónomo capaz de reflexionar y recrear sus concepciones y prácticas. De nuevo con Perrenoud y en concordancia con este planteamiento, tenemos que:

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica

colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y actos [...] Así, como profesionales de pleno derecho, los enseñantes tendrían que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio, personal y colectivo, tanto de la autonomía como de la responsabilidad. La profesionalización del oficio de enseñante requeriría una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centros, formadores, etc. La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. (Perrenoud, 2007: 11)

Así, la profesionalización de la docencia implica tanto un aspecto formativo como uno de valoración social de la profesión, “como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño; es decir, la docencia universitaria puede considerarse una práctica social de carácter profesional, en la perspectiva de la división social del trabajo.” (Morán, 2006: 27)

#### 4.3 VÍNCULO DOCENCIA INVESTIGACIÓN

Hemos visto que la investigación y la docencia son actividades sustanciales en el ámbito de la educación superior. No ocurre así en lo que respecta a la Educación Media Superior (EMS), donde la investigación prácticamente no forma parte del ideario y ejercicio de la profesión docente. Un afán primordial de mi estudio es incentivar la identificación de la investigación con la docencia, así como impulsar esta articulación para su ejercicio profesional en la EMS. Sin embargo, habrá que especificar el tipo de relación entre uno y otro ámbito; me interesa destacar aquella que los considera como una implicación, un binomio indisoluble que conlleva cierta forma de entender y ejercer la profesión.

Revisemos una clasificación acerca de la relación entre docencia e investigación para especificar la categoría que sirve de base a la propuesta de vínculo docencia-investigación en el contexto de la EMS.

#### 4.3.1 Tipos de relaciones de la docencia con la investigación

Con base en Glazman (2003: 113), la investigación se ubica en dos casos: uno, como proceso autónomo para la producción del saber social, científico y técnico, generalmente desarrollado en institutos y centros, con la coordinación de investigadores experimentados; otro, *para la docencia y como docencia*. Es precisamente al segundo caso al que quiero referirme.

Para la autora, la *investigación para la docencia* “se orienta a la enseñanza y tiene como objeto a la docencia, para fines de conocimiento o de apoyo a la misma; puede ser tanto investigación de la docencia como para la docencia” (2003: 113), categorías que describo mediante el cuadro 1.

Cuadro 1. Tipos de investigación. Con base en Glazman (2003).

<b>1. Investigación para la producción y aplicación de conocimientos</b>	
<b>TIPOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>2.1 Investigación para la docencia</b> Se orienta a la enseñanza y tiene como objeto a la docencia, para conocimiento o apoyo de la misma.
	<b>De la docencia:</b> Acciones reflexivas sobre el quehacer docente. Formación del maestro a partir del análisis de la práctica. <b>Para la docencia:</b> Se aborda desde otros enfoques, como: filosófico, social, fisiológico, institucional, epistemológico, pedagógico.
	<b>2.2 Investigación como docencia</b> Se relaciona con aquellos procesos de aprendizaje que utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber. Se trata de una forma de introducir al alumno al quehacer de la indagación. Puede concebirse como un modo de aproximación a los procedimientos de la investigación.

La *investigación como docencia*, si bien la estimo como un campo potencialmente valioso desde la perspectiva de la didáctica para el aprovechamiento de los procesos propios de la investigación y para la formación en los mismos, no es el foco de interés en este trabajo. A propósito de esta categoría con relación a la EMS, el mismo Sánchez Puentes (2003) en su *Didáctica de la Investigación en la enseñanza media superior*, plantea una estrategia pedagógica para la enseñanza de la investigación en este nivel, precisamente mediante los procesos de generación del conocimiento o investigación. El autor considera que:

pedagógicamente hablando, enseñar a investigar investigando es mejor que la enseñanza de la investigación, basada en el simple conocimiento descriptivo y

analítico del quehacer científico [...] Por dar un ejemplo, en lugar de explicar la definición del problema de investigación, sus características, sus formas, su formulación, hay que enseñar prácticamente a problematizar, entendido como un proceso complejo mediante el cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que se va a investigar. (Sánchez, 2003: 51)

Aunque mi enfoque no está dirigido hacia la enseñanza de la investigación a los educandos en la EMS, el planteamiento del autor se puede extrapolar a los procesos formativos y desempeños docentes en los que estoy interesado: aquellos que preparan para el cuestionamiento, reflexión y análisis sistemático de sus concepciones y prácticas, así como de los fenómenos educativos en los que se encuentran inmersas.

Investigación “de la docencia”, como análisis y reflexión de la profesión misma, de los desempeños, de los innumerables fenómenos educativos asociados, así como investigación “para la docencia”, como interacción e influencia de múltiples disciplinas para su estudio y mejoría, son las categorías que me interesa indagar y aprovechar para la conceptualización y ejercicio de la profesión docente en la EMS.

La definición en torno a la investigación asociada con la docencia no puede desligarse de una concepción acerca de los atributos docentes. Coincido con Morán (2006: 33) en que “el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa y pasiva, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice” y en que la investigación “se considere como proceso de reflexión-acción, como proceso permanente de cuestionamiento de la realidad y como proceso de construcción e instrumentación de alternativas dentro de una estrategia educativa global.”

#### *4.3.2 Docentes investigadores*

Según Porlán (2003: 26), quien hace una revisión histórica de la incorporación de la investigación al trabajo profesional docente, “La expresión 'el profesor como investigador' surge con Stenhouse”, quien dirigió el *Humanities Curriculum Project* de 1967 a 1972 en Gran Bretaña y “diseñó un modelo curricular de tipo *procesual* que ponía el acento en el principio de procedimiento que gobernaría la actividad en

las aulas. Igualmente, se proponían actividades de investigación para los maestros [...] que les permitieran formular *hipótesis singulares* sobre la forma de concentrar el currículum en su caso particular.”

En efecto, Stenhouse (1987: 133) en alusión a “la consecuencia más importante para la mejora de las escuelas”, considera que “la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica.” Él define a la investigación “como una indagación sistemática que se hace pública” (Stenhouse, 1987: 167) y opina que ésta:

debe hallarse arraigada en una curiosidad agudamente sentida y la investigación padece cuando no lo está. Tal indagación se torna sistemática cuando es estructurada a lo largo del tiempo por continuidades establecidas en la biografía intelectual del investigador y coordina con el trabajo de otros a través de la capacidad acumulativa de la organización de la disciplina o la materia. (Stenhouse, 1987: 167).

Para Porlán (2003) son cuatro los argumentos que “fundamentan una nueva concepción profesional del maestro como investigador en el aula”:

a) La necesidad de adaptar y reformular las propuestas curriculares a las variables contextuales de cada escenario didáctico. b) La necesidad de conocer aspectos significativos del alumno y de su manera de interpretar la realidad, así como su grado de desarrollo particular. c) La necesidad de descubrir incoherencias entre el pensamiento y la práctica del enseñante, que estén encubriendo acontecimientos significativos del aula. d) La necesidad de conocer las variables psicosociales, de comunicación y académicas de que sirven de escenario oculto para el intercambio educativo. (Porlán, 2003: 33)

*¿Para qué queremos que el profesor investigue?* Es un cuestionamiento que Carrizales (2003:94) responde afirmando que “si lo que deseamos son profesores con pensamientos propios, capaces de interpretar saberes, analizar y resolver problemas, lo que deseamos son profesores con formación intelectual, no

consumidores y repetidores del saber, ni transmisores eficientes del mismo". Para este autor, "Un programa de investigación para docentes debe articular la indagación de la experiencia, de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje con los ámbitos de formación, y éstos con las estructuras económicas y políticas en que están inmersos". (Carrizales, 2003:94)

Sin que hasta el momento pueda hablarse de un programa operativo o forma específica para materializar el vínculo docencia-investigación en la EMS, sí estamos ante una reconceptualización de la docencia, ante una visión que se confronta con formas predominantes de entender y ejercer la función docente. ¿Hacia dónde debiera dirigirse la reconceptualización en términos operativos? ¿Cómo instrumentar el vínculo docencia-investigación en la EMS? La respuesta no necesariamente debiera conducirnos a los paradigmas en boga presentes en las instituciones académicas de mayor envergadura, por cierto fundamentales para la construcción de cualquier otra alternativa. La construcción de alternativas didácticas y para el ejercicio de la profesión docente en la EMS, con relación al vínculo docencia-investigación, probablemente requiera de la construcción de nuevos paradigmas, de nuevas condiciones institucionales y referentes de actuación específicos. Como plantea el mismo Carrizales (2003: 98), "no se trata de reivindicar la investigación desde sus cualidades específicas, sino de elaborar un programa de investigación para docentes desde la especificidad de la docencia y, sobre todo, desde el propósito que radica en la formación intelectual de los profesores."

De nuevo con énfasis en la caracterización de la figura del docente investigador, destaco la consideración de Fernández (2003: 136), para quien:

La docencia implica el necesario contacto cotidiano con saberes ya producidos y aceptados por un mundo académico y que deben ser reelaborados por la acción del aprendizaje de los alumnos; la investigación implica la puesta en duda de esos mismos saberes con miras a elaborar 'nuevos' saberes para un campo o dominio disciplinario.

Si, como plantea el mismo autor, la concepción del *maestro investigador* implica que la vinculación docencia-investigación se da en el mismo sujeto,

entonces estamos ante una figura en la que uno y otro ámbito, docencia e investigación, no son categorías ajenas agregadas, sino ante una concepción integral con elementos indisolubles que conforma una categoría especial: docentes investigadores quienes cuestionan el saber, la propia práctica, los múltiples fenómenos sociales asociados y los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la relación educativa.

Tales consideraciones pueden englobarse en el proceso que Sánchez Puentes denomina *problematización*, entendida como:

...un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. Al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de estos.

La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. (Sánchez, R., 1993).

Agrego que problematizar se convierte entonces en una tarea sustancial propia del docente-investigador, para quien el enseñar deja de ser mera transmisión del conocimiento y se transforma en una labor de mediación crítica, reflexiva y creativa en torno a la construcción del conocimiento y de los múltiples fenómenos asociados, en un ejercicio de evaluación continua para la mejor comprensión de los procesos y resultados educativos y, sobre todo, para su mejora constante, en aras de la construcción de aprendizajes efectivos y relevantes. En este sentido, concuerdo con Imbernón (2013: 20), quien en su acepción *abierta* define a la investigación como “la interpretación, análisis y comprensión de situaciones educativas para orientar y preparar situaciones prácticas posteriores con la finalidad de mejora educativa y/o social.”

Imbernón considera que “Si la labor investigadora se introduce en las instituciones educativas mediante sus protagonistas, aparecerán entonces los

contextos sociales, las relaciones educativas, la institución, la comunidad, el profesorado y el alumnado.” En efecto, contrario a la noción de que los factores predominantes y exclusivos en la relación educativa son los conocimientos por construir y la relación directa con los aprendices, en el ejercicio de la profesión docente afloran y se develan múltiples y diversos fenómenos que impactan dicha relación y en buena medida la condicionan. No es extraño que valoraciones docentes acerca de las situaciones educativas en las que están inmersos, conlleven una lectura e interpretación asociada a factores aparentemente extraescolares o ajenos a lo que acontece en el aula, como el contexto familiar de los estudiantes o el ambiente académico de los colectivos docentes en los centros escolares, por citar algunos ejemplos.

## 5. Posibilidades y requisitos de la vinculación docencia-investigación: propuesta para la EMS

Es momento de recapitular e integrar los elementos previos que fundamentan e impulsan la propuesta de vinculación docencia-investigación en el contexto de la EMS. Un elemento básico es el diagnóstico de la EMS en lo que respecta a condiciones institucionales en aspectos como: condiciones laborales, infraestructura escolar, funciones reconocidas a la docencia, etc.; otro, enfocado en el perfil de desempeño docente, tanto de condiciones actuales como de esperadas y alcanzables, así como de los horizontes o fines educativos con relación al perfil de formación estudiantil; por último, una conceptualización en torno al vínculo docencia-investigación, elemento total susceptible de integrarse a una nueva forma, en cuanto a predominancia, de entender la docencia y de ejercer la profesión.

La integración de tales elementos desemboca en una propuesta para la EMS conformada por varios componentes con naturaleza y alcance distinto, a saber: *Cambios institucionales necesarios*, donde se sugieren una serie de disposiciones en el ámbito de las políticas públicas relacionadas con la procuración de aprendizajes efectivos en las escuelas, la formación inicial del colectivo docente y las condiciones laborales del mismo; *El vínculo docencia-investigación en el contexto de la EMS*, donde se recapitula respecto al significado de la docencia con relación a la figura del docente-investigador, se propone la creación de colectivos académicos conducentes a la realización de actividades que permitan el análisis de problemáticas propias del contexto escolar para solventarlas y construir alternativas y, finalmente, se plantean una serie de acciones tendientes a concretar la propuesta en los centros escolares de EMS.

Previo a la presentación de la propuesta, se expone una serie de problemáticas asociadas a la vinculación en cuestión en el apartado *Problemas de la figura docente-investigador y alcance de la propuesta*, el cual incluye varias observaciones y críticas en torno a la vinculación, sus limitaciones y retos, así como una delimitación de las posibilidades de la propuesta.

## 5.1 PROBLEMAS DE LA FIGURA DOCENTE-INVESTIGADOR Y ALCANCE DE LA PROPUESTA

La transformación del desempeño docente, desde la perspectiva de cualquier modelo de formación, no puede ocurrir por decreto ni por la implementación obligatoria de pautas de desempeño. Es necesaria tanto la corresponsabilidad de los sujetos quienes participan en un programa de formación, como la convicción para formar parte de este y de ser consecuente con sus postulados y estrategias.

La investigación incorporada a la docencia no puede implementarse de manera obligatoria ni existen condiciones adecuadas para llevarla a cabo en la mayoría de las escuelas de nivel medio superior. Ni este ni cualquier otro paradigma de formación y desempeño docente, más aún por tratarse de uno que promueve el ejercicio reflexivo, crítico, innovador y creativo de la profesión, puede imponerse o establecerse como una pauta obligatoria a seguir. En general, la docencia no responde a esta dinámica.

Mi interés por asociar la docencia con la investigación no significa que haya que agregar responsabilidades a la tarea docente sin la participación y toma de partido por parte de los docentes, menos aún, sin atender el contexto en cual se desempeñan y que condiciona en buena medida sus posibilidades y limitaciones.

Díaz Barriga (1994) nos advierte que la propuesta de la vinculación docencia-investigación, la cual según él fue “generada por profesores de carrera que sólo cubren un mínimo de horas semanales frente a un grupo, merece ser analizada con detenimiento”. (p. 57). Para este investigador, la investigación educativa relacionada con la docencia “obedece a un intento de restituir una imagen desgastada del docente [...] a partir de asignarle un nuevo rol”. Difiero con tal postura y considero que, más que la asignación de un rol se trata de una reconceptualización de la profesión y de los docentes, de la reivindicación de su carácter autónomo, reflexivo y creativo para el ejercicio de su profesión y para el cuestionamiento y reconstrucción del conocimiento.

Sin embargo, concuerdo con el autor respecto a la necesaria atención de algunos problemas de la figura docente-investigador, los cuales agrupo e interpreto en la forma siguiente: formación para la investigación, en cuanto a la capacidad que

se requiere para plantear problemas y delimitar un objeto de estudio; agotamiento intelectual y en la relación pedagógica, por la repetición de conocimientos y falta de renovación; disposición de tiempo para investigar, lo cual en efecto, dadas las condiciones laborales y académicas prevalecientes en el nivel medio superior, es una gran problemática. (Díaz Barriga, 1994: 60).

Podemos aceptar que las condiciones predominantes para llevar a cabo la vinculación de la docencia con la investigación en la EMS no sean las adecuadas, pero no debemos dejar de señalar la necesidad de que las condiciones cambien, la posibilidad de conformar otro tipo de actividades y relaciones académicas en las instituciones escolares, que recuperen o aprovechen las aportaciones de tal paradigma de desempeño docente.

A la luz de lo expuesto, se presenta a continuación la propuesta que, más que un programa operativo o estrategia concreta, se plantea como una serie de recomendaciones y pautas por seguir en el ámbito de las políticas públicas, organización institucional y formas de concebir y ejercer la docencia, ahora vista como una implicación con la investigación que promueve el desempeño crítico, reflexivo y creativo de la profesión.

## 5.2 CAMBIOS INSTITUCIONALES NECESARIOS

### a. *Permanencia, egreso y aprendizajes escolares.*

Estos fenómenos, representativos de la complejidad de los sucesos educativos y lo desafiante que resultan, están influenciados por múltiples variables, algunas de las cuales están fuera del alcance de las instituciones escolares. Si bien no es correcta la afirmación de que la permanencia y egreso dependen exclusivamente del desempeño docente, mucho menos de manera preponderante, es innegable que el papel del colectivo docente para la configuración del estado actual y posible futuro, en específico el referido a los aprendizajes, ha sido y será relevante. Una mejoría en el desempeño del colectivo estudiantil y en los indicadores de logro en los aprendizajes, pasan por la actuación docente.

En contraste con las políticas públicas que privilegiaron el aumento de la cobertura educativa, el cual apreció como favorable, y parecieron conformarse con

el estancamiento en los índices de egreso y desempeño, incluso con niveles que podrían catalogarse como fracaso, debieran impulsarse políticas que, de manera paralela al crecimiento de la oferta, procuraran atender y mejorar dichos índices y los procesos y resultados en el rubro de los aprendizajes esperados. Si aceptamos que la mejoría en el logro de los aprendizajes precisa de una mejor actuación docente, entonces son indispensables políticas públicas que la respalden y fomenten, como la formación inicial y continua en los centros escolares, la reconstrucción y adaptación de paradigmas y estrategias de enseñanza tendientes a la innovación y eficiencia de la docencia.

¿Qué alternativas existen en aras de una docencia cada vez más pertinente y trascendente que incida favorablemente en el logro de los aprendizajes escolares esperados en la comunidad estudiantil? El marco de profesionalización de la docencia y del vínculo docencia-investigación brindan un referente valioso para responder a tal reto. Pertinencia implica adecuar a los contextos y a las necesidades; trascendencia supone efectividad para superar un estado transitorio; ambas, acordes con un perfil de formación marcado como meta u horizonte de la enseñanza. Tomemos en cuenta que:

una propuesta institucional solamente se lleva a la práctica a través del trabajo de los docentes. Son ellos, y sólo ellos, quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto de reforma educativa. Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional, así como las finalidades hacia las que tiende. Pero, a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean llevarla a cabo. Es decir, que llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. Entonces, llevar a la práctica significa efectuar una reinterpretación creativa del programa escolar. El programa opera en la realidad escolar solamente a partir de la actividad intelectual del docente. (Díaz Barriga, 2005: 58)

El papel que asigna Díaz Barriga (2005) al docente corresponde al carácter reflexivo, crítico e innovador (Morán, 2003), agrego creativo, que el marco pedagógico de la profesionalización de la docencia establece. El vínculo docencia-investigación, como estrategia para la profesionalización y como proceso de cuestionamiento del saber y las prácticas escolares, de los múltiples fenómenos asociados y los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la relación educativa, pueden ser un factor determinante para la construcción de alternativas didácticas más eficientes y relevantes.

La profesionalización de la docencia, además de implicar una reconceptualización de las funciones y papel docente, supone una serie de condiciones para hacerlas efectivas. El estado actual de la EMS, con notorios avances, pero al mismo tiempo con importantes rezagos, requiere de transformaciones profundas en aspectos como los enunciados a continuación.

#### *b. Formación docente inicial*

La formación estudiantil predominantemente propedéutica en la EMS se ha atenuado, dada la tendencia creciente para asignar a este nivel de estudios un rol específico, una identidad no supeditada al nivel superior, sino en proceso continuo de redefinición a partir de cierto perfil acorde con un modelo integral de formación ciudadana. Se ha transitado de la formación eminentemente basada en contenidos propios de los diversos campos disciplinares, hacia la formación en competencias asociadas con las capacidades individuales y colectivas. Sin embargo, la condición primordial necesaria y formación previa de la mayoría de los docentes quienes se integran a laborar en la EMS, sigue siendo la formación en algún campo disciplinar. Indudablemente, ésta es indispensable. Pero si entendemos la docencia como una profesión específica, que además de la preparación disciplinar exige una dimensión social e integral de la educación, entonces también se requiere una preparación específica. Pensemos por ejemplo en la formación para la autonomía personal y el pensamiento crítico. El hecho en sí de considerar tales rasgos supone una concepción singular del estudiante, de la relación intersubjetiva necesaria para promover estas cualidades. Lejos se está con este escenario, de la consideración

del joven pasivo-receptivo a quien se le transfiere un saber o conocimiento establecido, sin la incorporación de un sentido o justificación de la enseñanza, sin la estimulación del desempeño consciente, comprometido y responsable por parte del estudiante.

Son necesarios procesos de formación inicial, previos a la incorporación de egresados del nivel superior a la docencia en el nivel medio superior, para dimensionar y contextualizar los retos de la profesión docente. Si bien es cierto que ésta, entendida como oficio, se construye y desarrolla en la práctica, aunque también puede anquilosarse, que es en la cotidianidad del aula como espacio de experimentación en el que ocurre una sucesión continua de aciertos y fracasos que posibilitan el crecimiento profesional, la formación que brinde un panorama amplio de la educación como fenómeno social no restringida a la transmisión de saberes disciplinarios, al aula como espacio exclusivo ajeno a un contexto escolar y social específico, es importante para percatarse de la multiplicidad de fenómenos asociados a la relación educativa que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de la docencia y, con esto, entender mejor las problemáticas implicadas, contribuir a su resolución y para la mejora de los procesos y resultados educativos.

Una faceta fundamental por construir en los procesos de formación, al menos en una etapa inicial y básica, como elemento crucial y perdurable del desempeño profesional docente, es precisamente el carácter reflexivo, crítico e innovador que hemos tratado y que el vínculo docencia-investigación posibilita. Análogo al propósito educativo de aprender a aprender, las estrategias de formación docente debieran tender a la habilitación para el cuestionamiento del saber, para la recreación del conocimiento y su adaptación a un contexto y necesidades específicas.

### *c. Condiciones laborales*

Una dinámica de contratación docente en la que predomina la modalidad por horas según el tiempo de trabajo en grupo escolar (clase), soslaya la multiplicidad de tareas asociadas con la labor profesional docente. En las relaciones educativas que acontecen en las aulas, actividades como la planeación y evaluación educativa, son

indispensables en los procesos de formación. Además de que predominantemente éstas no son reconocidas como tareas sustanciales, tampoco se incentiva, posibilita o acondiciona su ejercicio. ¿En dónde se supone que un docente ha de realizar el trabajo complementario a la participación en el aula, con qué herramientas, en qué espacios, con cuáles servicios?

Tal carencia de condiciones, además de representar serias limitaciones para llevar a cabo tareas sustanciales, impiden que el colectivo docente pueda dedicarse de manera prioritaria y concentrada tanto al desempeño de sus funciones esenciales como a la integración en el centro escolar en el que labora, para la participación en proyectos institucionales, en discusiones acerca de las problemáticas escolares y, peor aún, en la participación para la construcción colectiva de alternativas y soluciones.

Es necesaria la contratación por tiempo completo de la planta docente, de modo que sea posible la realización de las actividades sustanciales; además es necesaria la provisión de condiciones materiales que posibiliten aquellas, como la creación de espacios físicos y servicios que dan soporte al trabajo: cubículos u oficinas personales acondicionadas, recintos para el trabajo colectivo, acceso a recursos bibliográficos y hemerográficos tanto en formato físico como digital, así como servicios de internet y cómputo para complementar el trabajo docente. Por tratarse de una labor de reconstrucción y recreación del conocimiento, entonces son indispensables las vías de acceso al mismo, las herramientas y medios de comunicación para su creación y difusión.

La profesionalización docente, en especial los referentes: *A nivel de dedicación* y *A nivel de una inserción institucional más amplia*, plantea precisamente el reconocimiento de la labor docente en un sentido amplio, reivindica sus funciones y tiende a un reconocimiento acorde con la complejidad y multiplicidad de sus tareas, con las necesidades y sustentos materiales de la profesión. El vínculo docencia-investigación en el sentido expuesto, contribuye a la integración de los docentes con la comunidad y en institución escolar, para los fines educativos que plantea.

### 5.3 EL VÍNCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EMS

El afán por asociar el ejercicio de la docencia con la investigación no es restrictivo del nivel medio superior; se trata, preponderantemente, de superar la visión que limita las funciones docentes a la difusión-transmisión acrítica del conocimiento, para llegar a una perspectiva que lo cuestiona, que lo reconstruye, que reflexiona e inquiriere acerca de los fenómenos educativos asociados con la profesión. Sin embargo, el énfasis primordial en dicho nivel responde, además de a un interés personal, a la necesidad de contrarrestar un déficit muy importante respecto al aprecio de la labor docente en la EMS, de las múltiples funciones que implica y condiciones que requiere, de la dimensión intelectual y creativa de la docencia, así como a la posibilidad de implicar la docencia con la investigación como un recurso que contribuya a la mejor comprensión y desempeño en la realidad educativa en la que está inmersa la profesión. El apartado siguiente, propone precisamente una reconceptualización de la docencia en el contexto del nivel medio superior, con base en escenario y perfiles esperados de la docencia descritos previamente.

#### *d. Reconceptualización de la función docente en el bachillerato*

Una de las derivaciones de mayor relevancia que el marco de la profesionalización docente aporta, es que la docencia es una profesión en sí misma. En contraste con el supuesto de que es suficiente la formación en algún campo disciplinario para ejercer la docencia, la profesionalización plantea la necesidad de una capacitación específica, no sólo previa a la incorporación en los centros escolares, sino además permanente y que habilite para el estudio de la práctica educativa, para la reflexión y análisis de los fenómenos educativos.

El bachillerato, que aún padece de la inercia de concebirlo como un mero eslabón entre la formación básica y profesional, sin identidad ni fines formativos propios, requiere de un marco institucional que reconozca a la docencia como una profesión con necesidades de formación particulares, con condiciones laborales que permitan la dedicación exclusiva de los docentes y de sujetos que se reconozcan como tales.

Por otro lado, la profesionalización supone a docentes autónomos y

reflexivos quienes cuestionan su propia práctica y los saberes, quienes innovan para hacer su práctica más relevante y pertinente según el contexto en el que participan. Docentes concebidos no como instrumentos y transmisores de la cultura, sino como sujetos activos recreadores de la misma.

Descartado el papel instrumental e irreflexivo del docente, quien se limita a transmitir y cumplir con lo indicado en los programas escolares, adquiere fuerza la consideración de la *inserción institucional más amplia* planteada por Morán (2006:28) para los docentes, en el sentido de propiciar su participación en actividades académicas como la elaboración de planes y programas de estudio, elaboración de materiales didácticos e investigaciones específicas.

*e. Bases para la incorporación de la investigación al ejercicio profesional docente*

En cierto modo, las sugerencias y planteamientos previos que conforman la propuesta de vinculación docencia-investigación en el contexto de la EMS, son ya una base para la reconfiguración de la profesión docente implicada con la investigación. Sirva de ejemplo el llamado a que se atienda el índice de egreso y la cuestión de los aprendizajes, hasta ahora opacados por la atención preponderante a la cobertura. Tal cambio de enfoque debiera impactar la formación docente y el establecimiento de nuevas condiciones laborales y académicas. Sin embargo, dicho llamado, aunque necesario y pertinente, es sólo una voz ávida e ingenua que dista de ser una estrategia o un programa operativo. Con la intención de aproximarnos aún más a la concreción del planteamiento del vínculo docencia-investigación, se presentan a continuación una serie de acciones que, aunque en parte reiterativas respecto a los puntos previos, son conducentes a materializar el vínculo en las escuelas de este nivel de estudios.

1) *Acerca de las funciones docentes y los fines educativos*

Si los fines educativos son respuestas temporales, múltiples y diversas ante una sociedad y escenario en constante cambio, entonces las funciones docentes debieran ser también reflexionadas y renovadas constantemente. Es conveniente la reflexión continua en torno al papel de la docencia y perfil de desempeño que

plantea cada institución educativa.

En las escuelas pueden crearse, de manera constante, seminarios de discusión en torno a la revisión de la concepción docente y perfiles de desempeño que planteen los marcos pedagógicos institucionales. Los cursos de inducción que pueden ofrecerse a docentes de nuevo ingreso son una buena oportunidad para cuestionar los principios institucionales, procurar consolidar planteamientos pedagógicos y explorar alternativas de renovación en torno a la docencia. Por supuesto que el marco que brinda la profesionalización docente y el vínculo docencia-investigación, son alternativas valiosas y con mucho potencial para enriquecer y fortalecer la docencia.

## 2) *Acerca de la formación docente continua*

Programas de formación integral para la docencia, que sitúen en la complejidad del contexto y en la multidisciplinariedad de los retos educativos asociados, son propios de programas como el de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que ofrece la UNAM, los cuales están en cierta medida fuera del alcance de la planeación directa por parte de instituciones de EMS. Pero es posible que estas, aunque con programas más modestos, ofrezcan en la variante de formación docente continua, cursos que provean de marcos conceptuales de referencia y que habiliten para ciertas funciones.

Un ámbito de capacitación posible es precisamente el de la investigación. Cabe retomar a Latapí y Quintanilla (2009: 58), quienes consideran que la investigación educativa no es “una mera actividad técnica, sino un ejercicio que se integra en una visión holística de lo que somos como seres humanos”. Visto así, la formación en torno a la investigación no se limita a una cuestión metodológica e instrumental, sino que es posible relacionarla con múltiples referentes, entre los que destaco los siguientes, como ámbitos en los que es posible la formación docente que difunda y cuestione planteamientos teóricos y que promueva el surgimiento de prácticas docentes tendientes a su renovación y mejora:

- Formación para la práctica reflexiva.
- La profesionalización de la docencia y el vínculo docencia-investigación.

- Investigación educativa: concepciones y práctica.

### 3) *Actividades académicas para la promoción del vínculo docencia-investigación*

El ejercicio de la profesión docente, incluso con los riesgos de aislamiento e individualismo en la práctica, no puede abstraerse del contexto en el que se lleva a cabo ni de los lineamientos o referentes institucionales en los que está inscrito, así como de los actores que forman parte de los distintos sectores de un centro educativo, como colegas, autoridades y personal de apoyo a las labores educativas. Quienes lo conforman, comparten un propósito esencial: la provisión de un servicio educativo a la comunidad estudiantil.

Dado que el vínculo docencia-investigación que hemos planteado supone la reflexión en torno a los fenómenos asociados a la docencia, a los procesos educativos y a la docencia misma, es necesaria la organización de actividades o eventos que permitan la discusión colectiva y búsqueda de soluciones o alternativas comunes, ante las problemáticas que de manera cotidiana se presentan en los centros escolares. Si bien la pura reflexión o en general cualquier actitud de cuestionamiento de la realidad educativa, no supone que se esté llevando a cabo la investigación, aquellas son indispensables y son la base para la investigación. La formación e innovación docente no ocurre en el aislamiento individual, sino por vía del contacto e intercambio con otras visiones, ya sea de especialistas, colegas o estudiantes.

Es así que, para la promoción del vínculo docencia-investigación, se requiere de una serie de incentivos y condiciones que lo alienten, eventos individuales y colectivos de reflexión y análisis de las problemáticas educativas, que sin que necesariamente lleguen a convertirse en investigación, aunque no lo descarto, sí la promuevan. Me refiero a la reflexión y discusión de las problemáticas educativas como base para la investigación.

Acerca de la formación docente, cabe decir que la de tipo inicial a la que nos hemos referido, previa al ingreso laboral a los centros escolares, la profesión docente requiere de procesos continuos de formación, tendientes a la renovación de las concepciones y prácticas docentes, a la innovación, así como a la

capacitación en conocimientos y habilidades emergentes que la realidad cambiante demanda. La formación inicial en los referentes básicos de la conceptualización del docente investigador, como el paradigma de la práctica reflexiva y el ejercicio autónomo de la profesión, pueden ser fundamentales para impulsar la incorporación de la investigación a las funciones sustanciales de la docencia.

Respecto a la incentivación del vínculo docencia-investigación, es conveniente el apoyo a iniciativas y proyectos de actividades académicas y de formación, encabezados tanto por especialistas del ámbito pedagógico como por colectivos docentes en la variante de formación entre pares, entendida como un proceso de intercambio de saberes, experiencias y para la construcción conjunta de conocimiento entre colegas de una misma academia, colegio o colectivo académico.

Actividades como los cursos dirigidos por los especialistas, cursos y seminarios codirigidos por docentes, foros para el análisis de problemáticas o coloquios para la presentación y discusión de proyectos, todos estos en torno al vínculo docencia-investigación, pueden ser espacios potencialmente valiosos que, al menos, promoverán la reflexión en torno discusión de las problemáticas y retos comunes, la búsqueda de alternativas y soluciones, lo cual podría derivar en proyectos de investigación tendientes a comprender mejor la realidad educativa y transformarla para mejorar los procesos y resultados educativos.

Además, se requiere la conformación o consolidación de cuerpos colegiados como las academias de profesores agrupadas por disciplina y área académica, así como del colectivo docente de un centro escolar, como espacios fundamentales para la discusión colectiva de problemáticas, para la reflexión y análisis de estas. Por supuesto, la creación de condiciones materiales y laborales que posibiliten tales propósitos es indispensable. Son necesarios espacios y momentos que permitan la operación de estos cuerpos colegiados, lo cual pasa por no limitar la contratación ni las funciones docentes al aula escolar.

## CONCLUSIONES

El bachillerato mexicano, que atiende a más de 5 millones de estudiantes que representan cerca del 14 % de la matrícula total del sistema educativo nacional, ha tenido importantes avances, al mismo tiempo que mantiene rezagos en varios rubros. En el ciclo 1970-1971 la cobertura fue de menos del 10%, en contraste con el ciclo 2018-2019 con una tasa mayor al 80%. En contraposición con el crecimiento en la cobertura, la eficiencia terminal prácticamente se ha estancado, incluso con retroceso en algunos periodos. Al inicio de la década de los 80, la eficiencia fue del 67%, mientras que para el ciclo 2018-2019 fue del 64%. Aunado al grave problema de la eficiencia, tenemos déficits importantes en cuanto al desempeño y los aprendizajes efectivamente construidos.

La identidad del bachillerato es un factor clave asociado a las metas educativas que se propone y a la dinámica de funcionamiento interno. Buena parte de la historia de este nivel de estudios ha estado marcada por el carácter propedéutico. Esfuerzos recientes han procurado ampliar las expectativas de la EMS y la definición de propósitos específicos, de tal modo que, de ser una etapa intermedia de preparación para la educación superior, se ha intentado transitar hacia una educación que prepare para la vida ciudadana y laboral; de una formación centrada en la adquisición de conocimientos, hacia una formación en capacidades que permitan seguir aprendiendo y ejercer diversas facultades en ámbitos inéditos. Al menos así lo plantean varias de las políticas educativas y modelos pedagógicos en este nivel de estudios.

El afán por replantear la misión de la EMS, con fines propios, acordes con necesidades sociales del mundo actual para la formación integral de ciudadanos y no sólo por atender los requerimientos de la educación superior y del ámbito laboral, contrasta con el rezago en el aprecio a la función docente. Se espera de ésta que trascienda los conocimientos disciplinares y sin embargo no se provee una formación docente inicial que encuadre en el contexto del bachillerato y en los requerimientos específicos de la profesión. Más aún, existe un déficit en cuanto a reconocer a la docencia precisamente como una profesión con necesidades de formación específica y de condiciones acordes con las exigencias a la misma.

Más de la mitad de los docentes de EMS están contratados por hora frente a grupo o por asignatura y el porcentaje de quienes laboran en sólo una escuela, apenas llega al 61.7% a nivel nacional y al 50.5% en el caso de las instituciones privadas, el resto lo hace en dos o más escuelas. Los planteles que cuentan con sala de maestros son cerca del 50%, siendo ésta un recinto apenas mínimo para la realización de actividades académicas individuales y colectivas; aquellos que cuentan con equipo suficiente de cómputo, no rebasan el 30%. Las condiciones laborales y académicas prevalecientes de la docencia se concentran en la participación docente en grupos escolares con los estudiantes y como tal se retribuyen y respaldan, pero esto implica que sean soslayadas una serie de funciones y tareas sustanciales de la profesión, como la planeación, la elaboración de material didáctico y la evaluación. No existen de manera predominante, espacios, momentos, infraestructura ni en general el reconocimiento institucional adecuado para el ejercicio de la docencia. En tiempos de necesidad imperante de acceso a las tecnologías y herramientas que permitan la comunicación a distancia, por ejemplo, es inaceptable que no se contemple hasta el momento la dotación de recursos materiales suficientes, accesibilidad a las redes virtuales de información y conocimiento, ni la formación docente al respecto.

Capacidades como la comunicación, adaptabilidad, creatividad, pensamiento crítico, innovación y el dominio de las tecnologías de la información y comunicación, que perfiles de formación académica plantean para la EMS, son viables en la medida que se conciba a los docentes como intelectuales reflexivos quienes critican y recrean el saber. El acto de educar no es una transferencia unidireccional y acrítica de conocimientos, sino un fenómeno social complejo con múltiples condicionantes que se construye por la vía del diálogo y el intercambio intersubjetivo de significados y expectativas. La dinámica laboral que limita la participación docente a las aulas, en términos de espacio y desempeño, desprecia la multiplicidad de funciones requeridas, el carácter adaptativo y creativo que exige la docencia, la posibilidad de investigar tanto para reconstruir el conocimiento, como para indagar acerca de lo que acontece en el aula y su contexto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la docencia misma.

La profesionalización de la docencia implica su reivindicación, reconocer que necesita de una formación específica con referentes conceptuales y metodológicos, así como con enfoques diversos; también, que son necesarias condiciones materiales y de organización escolar básicas para el pleno ejercicio de la profesión. Tanto la docencia misma como los fenómenos asociados, por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, son susceptibles de ser investigados. La vinculación docencia-investigación, al mismo tiempo que un marco teórico de referencia, es una estrategia para la profesionalización de la docencia.

La propuesta con la que concluye el presente trabajo es una orientación básica con algunas directrices y sugerencias para fomentar y concretar el vínculo docencia-investigación en el bachillerato. Si se juzga pertinente, debieran ser los docentes en un marco institucional quienes, parafraseando a Carrizales (2003) y Díaz Barriga (2005), elaboren un programa de investigación desde lo específico de la docencia y su contexto, porque son ellos quienes adaptan y materializan un proyecto. Esto, a partir de la consideración de que son intelectuales reflexivos, críticos y creativos, capaces de cuestionar y recrear el conocimiento y su desempeño, los fenómenos educativos asociados.

## Referencias

Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. DOF, 26 de septiembre del 2008. [En línea]. Consultado el 24 de marzo del 2020 en

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_nu\\_mero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_nu_mero_442_establece_SNB.pdf)

Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. DOF, 26 de septiembre del 2008. [En línea]. Consultado el 24 de marzo del 2020 en

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf)

Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37(especial), 89-107. Consultado el 25 de enero de 2021 en

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-e-desafios-de-la-investigacion-en-formacion-docente-del-nivel-medio-superior-en-mexico.pdf>

Aguilar, J. (2019). Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI. México: IISUE, UNAM.

Arredondo, M. (1980). La formación del personal académico. *Perfiles Educativos*, (7). [En línea]. Consultado el 31 de marzo del 2020 en

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-7-la-formacion-de-personal-acad%C3%89mico.pdf>

Arredondo, V., Uribe, M., y Wuest, T. (1979). Notas para un modelo de docencia. *Perfiles educativos*, (3). [En línea]. Consultado el 15 de abril del 2020 en

[https://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1979-3-3-27](https://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1979-3-3-27)

- Camps, V. (2008). *Crear en la educación*. España: Ediciones Península.
- Carrizales, C. (2003). Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 93-99. México: CESU, UNAM.
- Castrejón, J. (1998). El bachillerato. En Latapí, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México. Tomo II*, pp. 276-297. México: Fondo de Cultura Económica-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- de la Fuente, J. R. (2003). Prólogo. En *Universidad y humanismo* (9). México: UNAM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (1994). Formación, formación de profesores y docente-investigador. Notas para una crítica. En Díaz Barriga, A., *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU* (20), 57-62. México: CESU, UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 6-25. [En línea]. Consultado el 23 de junio de 2020 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- DGPPyEE (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa), SEP. (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. [En línea]. Consultado el 12 de octubre del 2019 en [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifra](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifra)

[s/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](#)

DOF. (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [En línea]. Consultado el 28 de octubre del 2019 en

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=5233070&fecha=09/02/2012&cod\\_diario=244828](http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5233070&fecha=09/02/2012&cod_diario=244828)

Fernández, H. (2003). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 129-143. México: CESU, UNAM.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.

Glazman, R. (2003). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 103-128. México: CESU, UNAM.

Greaves, C. (2010). La búsqueda de la modernidad. En Tanck de Estrada, D. (Coord.), *Historia Mínima. La educación en México*, pp. 188-216. México: El Colegio de México.

Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.

Imbernón, F. (2013). (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. México: Colofón-Graó.

INEE (2011). La Educación Media Superior en México. Informe 2010 – 2011. [En línea].

Consultado el 10 de abril del 2020 en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>

- INEE (2017a). AR01.4b Perfil laboral de los docentes de educación media superior. Multianual [En línea]. Consultado el 09 de abril del 2020 en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ar01-4b-perfil-laboral-docentes-ems/>
- INEE (2017b). AR01.4b Perfil laboral de los docentes de educación media superior. Año 2017. [En línea]. Consultado el 06 de abril del 2020 en [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/AR01.4b\\_2017.xlsx](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/AR01.4b_2017.xlsx)
- INEE (2017c). Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular. [En línea]. Consultado el 10 de abril del 2020 en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/evaluacion-de-la-oferta-educativa-evoe-en-educacion-media-superior-condiciones-escolares-e-implementacion-curricular/>
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Latapí, P., y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios de Pablo Latapí Sarre*. México: FCE.
- Ley General de Educación. DOF, 30 de septiembre del 2019. [En línea]. Consultado el 24 de marzo del 2020 en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Loredo, J., y Alvarado F. (2015). 5. Educación media superior: la planeación de una ilusión. En Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. (2015). La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. [En línea]. Consultado el 13 de enero del 2019 en [https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La\\_politica\\_educativa.pdf](https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf)
- Lozano, Andrés. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media

- Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(especial), 108-124. Consultado el 24 de marzo de 2020 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000500008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008)
- Medrano, V., Ángeles E., y Castillo, Y. (2015). Formación de los docentes de educación básica y media superior. En INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. [En línea]. Consultado el 23 de marzo del 2020 en [https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Docentes\\_Mexico\\_Informe2015.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf)
- Morán, P. (2003). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 157-194. México: CESU, UNAM.
- Morán, P. (2006). La docencia como actividad profesional. México: Gernika.
- OCE (Observatorio Ciudadano de la Educación). (1999). Nivel medio superior: ¿eslabón perdido de la educación? Comunicado 19. [En línea]. Consultado el 23 de diciembre del 2019 en <https://www.jornada.com.mx/1999/10/23/observatorio.html>
- Palacios, J. (Comp.) (2014). *La cuestión escolar*. México: Ediciones Coyoacán.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón-Graó.
- Pinto, J. (1983). *Pablo González Casanova*. México: UNAM.
- Porlán, R. (2003). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 25-45. México: CESU, UNAM.
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y

- práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de la Educación Superior*, 19 (74). [En línea]. Consultado el 15 de abril del 2020 en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/74/1/1/es/la-vinculacion-de-la-docencia-con-la-investigacion-una-tarea-teorica>
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61). [En línea]. Consultado el 26 de enero del 2021 de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-61-didactica-de-la-problematizacion-en-el-campo-cientifico-de-la-educacion.pdf>
- Sánchez, R. (2003). Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior. En Porfirio Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, pp. 47-65. México: CESU, UNAM.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. España: Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. III. La Educación Media Superior. [En línea]. Consultado el 25 de marzo del 2020 en <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Líneas de política pública para la Educación Media Superior. [En línea]. Consultado el 25 de marzo del 2020 en [http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica\\_Dise%C3%83%C2%ADno.pdf](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADno.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Perfil de Egreso del Nuevo Modelo Educativo. [En línea]. Consultado el 25 de marzo del 2020 en [http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems\\_perfil\\_de\\_eg](http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems_perfil_de_eg)

[reso.pdf](#)

Subsecretaría de Educación Media Superior. Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. [En línea]. Consultado el 25 de marzo del 2020 en

<http://sems.gob.mx/curriculoems>

SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior). (2019). Tipos de bachillerato. [En línea]. Consultada el 12 de octubre del 2019 en

<http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx>

Weiss, E. (1998). XI. El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996. En Pablo Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México. Tomo I.*, pp. 383-411. México: FCE.

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias.* México: IISUE, UNAM.

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Estudiantes en EMS por tipo educativo.....	9
Gráfica 2. Estudiantes en EMS por sostenimiento.....	9
Gráfica 3. Docentes en EMS por tipo educativo. ....	10
Gráfica 4. Docentes en EMS por sostenimiento.....	10
Gráfica 5. Escuelas de EMS por sostenimiento. ....	11
Gráfica 6. Docentes por tiempo de dedicación a la función académica en la EMS. ....	13
Gráfica 7. Porcentaje de docentes por institución de bachillerato.....	14
Gráfica 8. Porcentaje de docentes por tiempo de dedicación en instituciones particulares. ....	16
Gráfica 9. Porcentaje de docentes por tiempo de dedicación en los Organismos descentralizados de los Estados.....	17
Gráfica 10. Contratación actual de los docentes de EMS, según modelo educativo.....	18
Gráfica 11. Porcentaje de número de grupos que atienden los docentes. ....	19
Gráfica 12. Promedio de alumnos por grupo según modelo educativo. ....	20
Gráfica 13. Número de escuelas en las que trabajan actualmente los docentes. ....	21
Gráfica 14. Porcentaje de docentes de EMS titulados por tipo de plantel.....	22
Gráfica 15. Escolaridad de ingreso de los docentes a EMS, por modelo educativo. ....	24
Gráfica 16. Porcentaje de existencia de Sala de maestros en planteles de EMS.....	25
Gráfica 17. Porcentaje de existencia de computadoras para uso de docentes. ....	26
Gráfica 18. Expansión de la matrícula en EMS (1940-1980). ....	29
Gráfica 19. Tasa de cobertura de la EMS. ....	30
Gráfica 20. Cobertura y eficiencia terminal en EMS. ....	31

## Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación por institución y plantel de bachillerato a nivel nacional en México. Fuente: INEE (2011).....	15
Tabla 2. Planteles con mayor porcentaje de docentes de tiempo completo que el porcentaje de docentes por horas y superior al 50% de su planta docente.....	17
Tabla 3. Planteles con menor porcentaje de docentes de EMS titulados.....	23