



**Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas**

**Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas**

**De una identidad profesional a una identidad docente: profesores
contratados por asignatura en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de
México.**

Margarita Martínez Martínez

Directora de tesis: Dra. María De Ibarrola Nicolín

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.

Agradecimientos

Escribir esta tesis ha sido un proceso difícil pero muy satisfactorio que, entre otras cosas, me ha permitido crecer profesionalmente. Durante el proceso se escribieron distintas versiones de este documento, buscando los elementos y palabras adecuadas para darles voz a los profesores que me permitieron realizar un análisis objetivo de sus condiciones de trabajo; finalmente, he comprendido que apegarme fielmente a las diferentes realidades en que ellos se desempeñan resulta un objetivo, por demás, inalcanzable; de tal forma que los resultados expuestos en este documento, lejos de pretender ser un reflejo de una realidad compleja, pretenden, por un lado, aproximar al lector a algunas características bajo las cuales los profesores de Educación Media Superior desempeñan sus quehaceres y, por el otro, seguir sumando esfuerzos que promuevan la investigación en materia de educación así como en los trabajos relacionados con los actores que hacen posible que el Sistema Educativo cumpla sus funciones.

Agradezco profundamente a la Dra. María De Ibarrola, a quien admiro y respeto, por todo el apoyo que me dio a lo largo de la maestría; me siento muy feliz de coincidir con ella en este momento de mi vida pues escribir esta tesis no hubiera sido posible sin su acompañamiento, agradezco profundamente que haya revisado todos mis borradores, agradezco su cariño, respeto, tiempo y dedicación.

Quiero agradecer al amor de mi vida, por caminar conmigo a lo largo de este sendero con todo lo que ello implica; por escucharme, por no estar de acuerdo conmigo, por regresarme a la tierra, por confiar en mí y respetar mis decisiones.

Un pilar importante en mi vida es mi familia (sin jerarquías), pues todos me han apoyado, todos son muy importantes en mi vida y de algún modo todos contribuyeron a que llegara a este momento.

Quiero agradecer a la Dra. Alicia Civera, por leer distintas versiones de mi trabajo y hacerme aportaciones muy importantes.

Quiero agradecer al Dr. Eduardo Weiss, por leer mi trabajo y hacerme aportaciones muy importantes.

Quiero agradecer a Itzel Venegas, quien es mi compañera de alegrías, angustias y de tristezas, quien estuvo presente a lo largo de la maestría y en la construcción de esta tesis, quien soportó mi estrés, me escuchó, lloró conmigo y me apoyó en mis locuras.

Quiero agradecer a mis amigos, quienes han estado siempre a mí lado y que también son parte de mi familia (sin jerarquías) (Adri, Ale, Anahy, Beto Nava, Bel, Carla, David, Male, Martha, Rafa, Sandy, Vic).

Finalmente pero no menos importante, quiero agradecer profundamente a los profesores que me permitieron escuchar sus historias, pues estas narraciones fueron la materia prima para desarrollar esta investigación, sin ellos, sin su disposición y participación, este trabajo no hubiera sido posible. A ellos, mi más grande reconocimiento.

Resumen

Este trabajo de investigación busca mostrar la manera cómo 12 profesores del Colegio de Bachilleres, contratados por asignatura y que no se formaron como maestros, viven la transición de su identidad profesional inicial a su identidad profesional docente o configuran una doble identidad y cuáles son los factores personales, institucionales, profesionales y disciplinarios que la van delimitando.

Adaptando al caso concreto las aproximaciones teóricas y metodológicas trabajadas por un grupo de investigadores de la Universidad de Sherbrooke, Canadá, (Balleux et al, 2009; Balleux y Perez-Roux, 2013; Lanéelle, 2011) se analizaron cuatro ejes fundamentales: el contexto y acompañamiento institucional a estos profesores, la evolución de su concepción pedagógica, la evolución de su relación con el conocimiento disciplinario y la autopercepción de su identidad.

Los ejes principales que van de la mano con la teoría respecto a la posible transición entre una identidad profesional inicial a una identidad docente, se acompañan de otras teorías y categorías intermedias: teoría de la identidad, en particular la identidad profesional Ávila (2012), Buenfil (1991), Brancard (s/f), Consuegra (2010), Dubar (2000), Martuccelli (2010), Monereo (s/f), Pozo (s/f); la teoría del DBO (Desires, Believes, Opportunities) Hedström (2010), las estructuras institucionales del curriculum De Ibarrola (2012) y la satisfacción laboral Kalleberg (1977). Todas ellas se consideran en esta investigación enfoques necesarios para estudiar la consolidación de la identidad laboral de estos profesores.

Para efectuar este análisis se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 profesores de asignatura del Colegio, elegidos en función de la asignatura que imparten y su antigüedad en el Colegio. También se estudiaron los documentos institucionales necesarios para delimitar debidamente el contexto elegido, el Colegio de Bachilleres, y el lugar que ocupa en la educación media superior nacional.

Palabras clave: identidad profesional, identidad docente, rasgos identitarios, transición, docentes, Colegio de Bachilleres.

Abstract

This research seeks to show the way 12 teachers of the Colegio de Bachilleres in Mexico City, hired as part time teachers for specific subjects, and not trained as teachers, live the transition from their initial professional identity to an identity as middle education teacher, or configure a dual identity, and what are the personal and disciplinary, institutional, and professional traits that are defining the teaching identity.

Adapting to this specific case the theoretical and mainly the methodological approach taken by a group of researchers from the University of Sherbrooke, Canada,(Balleux et al , 2009; Balleux y Perez-Roux, 2013; Lan  elle, 2011)four major axes were analyzed regarding the possible transition: the context and institutional support to these teachers, the evolution of their pedagogical approach, the evolution of their relationship with disciplinary knowledge, and the self- perception of their identity.

The main axes that go hand in hand with the theory of Balleux et al (2009), are accompanied by other intermediate theories/categories: Identity,mainly professional identity:Ávila (2012), Buenfil (1991), Brancard (s/f), Consuegra (2010), Dubar (2000), Martuccelli (2010), Monereo (s/f), Pozo (s/f); Hedström's (2010); theory on the interaction between Desires, Believes and Opportunities; De Ibarrola's (2012) categories regarding the institutional structures of curriculum and Kalleberg (1977) job satisfaction are considered in this research necessary approaches to study the consolidation of the work identity of these teachers.

12 in-depth interviews were conducted to 12 lecturers of the Colegio, chosen to perform this analysis according to the subject they teach and their seniority. Institutional documents necessary to properly define the context chosen, Colegio de Bachilleres, and its place in the national high school education were also analyzed.

Key words: professional identity, teacher identity, identity traits, transition, teachers, Colegio de Bachilleres.

Índice

Agradecimientos.....	III
Resumen	V
Introducción.....	8
Metodología de la investigación.....	10
Capítulo I. El Colegio de Bachilleres como contexto institucional del desempeño de un profesor de asignatura de nivel medio superior.....	16
1.1 La creación del Colegio de Bachilleres	16
1.2 La Educación Media Superior	18
1.3 El Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México en el momento actual	23
1.3.1 Filosofía institucional (objetivos, misión, visión y funciones)	23
1.4 La figura del profesor del COBACH desde la creación de la institución y hasta el 2016	26
1.4.1 Profesores en servicio	26
1.4.2 La figura del docente en el decreto del COBACH.....	28
1.4.3 El perfil docente en la modificación del decreto del COBACH	28
1.4.4 Perfil docente según la RIEMS	28
1.4.5 El Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS)	30
1.4.6 Los requisitos docentes que marcan el Plan y los programas de estudio.....	31
1.5 Perfiles profesionales del profesor de asignatura.....	32
Capítulo II. Entramado Teórico-metodológico. Conceptos, herramientas e instrumentos de análisis e interpretación	38
2.1 Las teorías de alcance intermedio	39
2.2 La identidad como objeto de estudio: debate entre conceptos.....	42
2.2.1 La identidad profesional	45
2.3 Teoría del DBO: Dessires, Beliefs and Oportunities	47
2.4 Teoría de las transiciones.....	50
2.5 Categorías intermedias.....	54
2.5.1 Las estructuras institucionales del curriculum	54

2.5.2 Trabajo docente	56
2.5.3 La satisfacción laboral.....	57
Capítulo III. Quiénes son los profesores del estudio y la autopercepción de sus condiciones de trabajo	61
3.1 Datos sociodemográficos	62
3.2 Formación inicial e institución académica de origen.....	65
3.3 Condiciones de contratación y condiciones de trabajo	67
3.3.1 Condiciones de contratación	67
3.3.2 Contratación para las asignaturas a impartir	71
3.4 Trayectoria laboral	73
3.4.1 Tipo de empleo y relación con su área profesional.....	74
3.5 La percepción que tienen los docentes de las condiciones de trabajo que viven en el COBACH.....	78
Capítulo IV. Dos transiciones: de una pedagogía de la intuición -empírica- a una pedagogía más sistemática y del saber de una disciplina a un saber para enseñarla –el uso de los conocimientos disciplinarios para resolver el trabajo docente, narrativas de 12 profesores de asignatura del COBACH.....	83
4.1.1 El profesor al ingresar al COBACH.....	86
4.1.2 Ninguna experiencia docente (cinco profesores)	86
4.1.3 Los profesores que tenían experiencia docente previa (siete profesores)	88
4.1.4 El trabajo en el aula como lo narran los profesores al momento de la entrevista	92
Capítulo V. Los procesos intermedios, los mecanismos que entran en juego para lograr las transiciones, la satisfacción laboral y la consolidación de una identidad profesional.....	100
5.1 La capacitación	101
5.1.1 La capacitación institucional.....	101
5.1.2 Capacitación voluntaria.....	103
5.1.3 Capacitación en otros espacios.....	103
5.2 La interacción con sus pares	104
5.3 La práctica cotidiana en el aula.....	105
5.3.1 Las prácticas innovadoras	106
5.4 Satisfacción como docente.....	107
5.4.1 El reconocimiento institucional.....	112
5.4.2 Reconocimiento por parte de los alumnos	113

5.5 La consolidación de una identidad profesional: docente, profesionista o una doble identidad.....	114
5.5.1 El ingreso al COBACH.....	115
5.5.2 Tres situaciones posibles respecto de la autopercepción de la identidad.....	115
5.5.3 El arraigo a su profesión inicial.....	116
5.5.4 La transición hacia una identidad Docente	117
5.5.5 Consolidación de una doble identidad	118
Síntesis y Conclusiones	121
Referencias.	131
Anexos.....	137
Anexo 1. Las entrevistas realizadas.....	137
Anexo 2. Análisis del modelo de Balleux adaptado a la investigación.....	138
Anexo 3. Plan curricular actual	140
Anexo 4. Guía de la entrevista	142

Introducción

En México no existe una carrera profesional que forme a los profesores de educación media superior ni superior. Tradicionalmente las posiciones docentes de las universidades y de las instituciones de los distintos subsistemas de educación media superior han sido ocupadas, en tiempo parcial, por profesionistas de distintas áreas disciplinares; tal es el caso del Colegio de Bachilleres (COBACH).

Diversas circunstancias motivan a los profesionistas a contratarse como profesores y a ingresar por diversas vías al ejercicio docente; muchas veces llegan sin conocimiento en pedagogía y didáctica, situación que los lleva a enfrentar obstáculos y retos al iniciarse en la práctica docente y a lo largo de su trayectoria como tales.

Dentro del COBACH, históricamente se ha aceptado que, independientemente de su formación inicial orientada hacia otro tipo de ejercicio profesional, los profesores alcanzan logros a mediano y a largo plazo en su desempeño como tales. En los hechos, una buena parte del personal docente entrevistados contratado por asignatura cuenta ya con una antigüedad significativa lo que implica que en esta institución, como en todas las que aceptan profesores no formados para ello, predomina el supuesto de que es posible aprender a desempeñar el trabajo docente y todas las actividades que ello involucra por medio de la capacitación en el trabajo, del tiempo que se dedica a la práctica efectiva de la docencia y de la interacción con autoridades, docentes y alumnos. Ese aprendizaje incluye la asimilación de otras actividades indirectamente relacionadas con la docencia en el entendido de que esta última no se reduce a la tarea de enseñar en el contexto inmediato del aula.

El objetivo fundamental de esta investigación es tratar de responder a una pregunta básica: ¿Cómo un profesionista con una formación alejada del ámbito educativo aprende a ser profesor? A partir de este escenario se pretende mostrar el proceso por el que atraviesan los profesionistas que se convierten en profesores de asignatura; se propone que este proceso se caracteriza por la experimentación de distintas “transiciones”, tal y como las nombran Balleux et al (2009): de una pedagogía intuitiva a una pedagogía más sistemática; de un conocimiento para ejercer una profesión a un conocimiento

disciplinario para ser enseñado en el nivel medio superior, y de una identidad profesional ajena a la docencia a una identidad docente.

Estas tres transiciones, que se adaptaron al contexto del Colegio de Bachilleres, no se desarrollan de manera lineal a lo largo de la trayectoria de los profesores en la institución; de hecho no resultaron así para ninguno de nuestros profesores entrevistados, por lo que tratamos de ubicarlas en distintas temporalidades entre el momento de ingreso al COBACH, diferente para cada profesor, y el momento de la entrevista a los profesores, que se hizo para todos en un mismo periodo, cuando se percibe una figura docente más consolidada y experta según la antigüedad de cada uno.

Estos distintos procesos de transición que viven los profesores de asignatura tienen que ver con el aprendizaje y el dominio del oficio de ser profesor. A veces son poco visibles y en este informe hacemos énfasis en los cambios que se van haciendo presentes en su desempeño al interior de la institución; tratamos de mostrar los mecanismos y herramientas que ayudan a los profesores a aprender y a perfeccionar su trabajo en el aula, en gran medida, con la práctica cotidiana y con la ayuda institucional (impartición de cursos, la interacción con sus pares, entre otros). Entendemos que se dan en distintas temporalidades, se apoyan de distintas herramientas, utilizan distintos mecanismos e implican distintos tiempos de adaptación.

Motivaciones personales

Todo lo que hacemos dice mucho de quiénes somos, y este estudio no podía ser la excepción; lo que me motivó a realizar esta investigación fue la experiencia que tuve como profesora de asignatura. Al igual que muchos de los profesores entrevistados, llegué con escasos recursos pedagógicos, aunque mi formación universitaria, “licenciatura en Sociología de la Educación”, no estaba tan alejada de la educación. No sabía cómo impartir una clase y tampoco nadie me enseñó a ser docente, al ingresar no recibí capacitación por parte de la institución, los primeros acercamientos que tuve con los alumnos fueron muy difíciles.

Tampoco sabía cómo manejar la situación, pero hubo varias maestras que me ayudaron, me dieron consejos, y poco a poco fui aprendiendo, y con la práctica diaria la situación fue tomando otros matices, puedo decir, desde mi experiencia que “*la práctica hace al maestro*”.

Después del primer año ya tenía más elementos para dirigirme a los alumnos, para planear la clase, para dosificar los contenidos, para jerarquizar los temas; claro, uno nunca termina de aprender, pero mejoré sustancialmente, con apoyo también de cursos que fui tomando.

Las condiciones de trabajo eran muy difíciles, los contratos eran semestrales, no había prestaciones. Sin embargo, no todo era malo, había situaciones que te hacían luchar por mejorar las condiciones de los alumnos y puedo decir que la experiencia de ser profesora fue maravillosa.

Tuve la oportunidad de aprender de los alumnos, de escucharlos, de ayudarlos porque trabajaba con una población muy vulnerable; muchos de ellos no querían estudiar en esa institución y me tocó ayudarlos a fortalecer su autoestima y a motivarlos para que logaran consolidar sus objetivos.

La institución donde laboré fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y no enfoqué mi investigación en esta institución porque considero que tengo muchos prejuicios, lo cual dificultaría una mirada objetiva respecto al análisis de la información empírica.

Metodología de la investigación

El trabajo de campo para esta investigación se realizó en el año 2015; se centró en dar cuenta de los rasgos que intervienen en la consolidación de una identidad profesional, entre 12 profesores contratados por asignatura de dos planteles del Colegio de Bachilleres.

a) Acercamiento cualitativo

Dada la riqueza de los enfoques teóricos encontrados para acercarse a este problema, que se analizan con detalle en el capítulo dos, se consideró necesario plantear un estudio cualitativo que pretende profundizar en la realidad que viven los profesores contratados

por asignatura del COBACH; que busca describirlos, haciendo un sesgo hacia su vida profesional, sin descuidar otras dimensiones propias de “sujetos enteros”, como los nombra Justa Ezpeleta (1992). Sin embargo, para este estudio es indispensable poner énfasis en el ámbito profesional original de los entrevistados: formación profesional inicial, trayectoria laboral, ingreso a la docencia, práctica dentro del COBACH, condiciones laborales, etcétera.

No pretendo realizar una generalidad, la cantidad de docentes que entrevisté es pequeña y no es estadísticamente representativa respecto a la cantidad de profesores que están en servicio activo dentro de los 20 planteles del COBACH ubicados en la Ciudad de México.

Lo que me interesa es darles voz a los profesores entrevistados sobre su situación laboral y la posible configuración de una identidad profesional o docente, igualmente me interesó construir un antecedente para mostrar cómo viven el día a día los profesores de asignatura, y aportar evidencia suficiente que argumente una necesaria mejora en las condiciones de trabajo para los profesores de este nivel educativo. Así mismo considero esta investigación como base para una propuesta que motive a otros investigadores a continuar con esta línea de investigación que ha sido muy descuidada en el país.

b) La entrevista

La entrevista nos permite entender distintas realidades, acercarnos a comprender fragmentos del mundo social y la forma de interacción de los sujetos en contextos específicos. La entrevista se ha convertido hoy por hoy en un método clave en las ciencias humanas y sociales, y también en muchos otros rubros del panorama científico como la educación.

La entrevista es un punto central dentro de las investigaciones porque en muchos escenarios los investigadores sociales se sirven de ella para obtener información *de primera mano*, desde la narrativa del sujeto que está inmerso dentro de un contexto y es capaz de transmitir su experiencia u opinión acerca de un fenómeno particular.

Maccoby y Maccoby definen la entrevista como "un intercambio verbal cara a cara, en el que una persona, el entrevistador, intenta obtener información o expresión de opiniones o creencias de otra u otras personas"(Maccoby y Maccoby, 1954, p. 449) (Citado en Svend, 2013, p.1).

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, no directas, no estandarizadas y abiertas, (Taylor: 1987, p.130.) a 12 docentes del Colegio contratados por asignatura con el objetivo de conocer las percepciones respecto a su situación laboral y a la configuración de una identidad.

c) Las preguntas de investigación

Las siguientes preguntas fueron fundamentales para esta investigación, y van de la mano con el capitulado que se propuso para esta tesis.

- ¿Cuál es la importancia de los profesores de asignatura en el cumplimiento de la función docente del Colegio de Bachilleres en tanto institución educativa?
- ¿Por qué profesionistas con una formación ajena a la educación se incorporaron a la docencia en el Colegio de Bachilleres?
- ¿Cómo influye la antigüedad y la forma de contratación en la configuración de los rasgos que constituyen la identidad profesional del docente del Colegio de Bachilleres?
- ¿Cómo expresan las transiciones de su concepción pedagógica y del conocimiento que enseñan?
- ¿Qué mecanismos institucionales se ponen en juego para conformar su identidad como docentes?
- ¿Qué personas identifican como fundamentales en ese proceso?
- ¿Cómo conciben la evolución de su práctica docente?
- ¿Qué expectativas tienen de la docencia y también las que tenían para la carrera para la cual se formaron?
- ¿Cómo conciben su identidad profesional a partir de la experiencia que han tenido como docentes?

d) Criterios para la selección de planteles

De los 20 planteles del Colegio de Bachilleres que existen en la Ciudad de México se seleccionaron 2 a conveniencia por su ubicación y acceso: el núm. 15, Contreras y el núm.17, Huayamilpas. Se contó con la autorización de la Directora General del Colegio de Bachilleres para invitar a los profesores a participar en este estudio, pero se realizó un contacto con los directores de los planteles seleccionados para solicitar también su autorización. Cabe señalar que me dieron todas las facilidades para entrar, observar y entrevistar a los profesores.

e) Criterios para la selección de 12 profesores

Se entrevistaron 12 profesores de asignatura del Colegio, elegidos en función de la asignatura que imparten, su antigüedad en el Colegio y, su formación profesional. Estos profesores se seleccionaron considerando que no buscamos formular una generalidad, y en el entendido de que no son una muestra representativa; lo que nos interesa es el acercamiento que tuvimos y la oportunidad de escuchar sus voces para conocer su realidad de cerca, tal y como ellos la perciben.

Para seleccionar a los docentes se tomaron los siguientes criterios:

- 1.1 relación contractual “contrato por asignatura”; esto significa que el docente es contratado por horas.
- 1.2 antigüedad: años laborados dentro de la institución, al respecto se establecieron tres parámetros 10 años o más de antigüedad, de 5 años o menos, y profesores de nuevo ingreso.
- 1.3 el área a la que pertenece la asignatura o asignaturas que imparte. Se consideran dos áreas diferentes una relacionada con las ciencias exactas y naturales y otra con las sociales y humanidades.
- 1.4 formación profesional inicial ajena al ámbito educativo.

-1.5 otro punto que se trató fue la selección por género, que no fue anticipada, pero resultó visible en el momento que se sistematizaron los datos y nos dimos cuenta que se entrevistaron a 6 profesoras y 6 profesores.

En el plantel núm. 15, Contreras, el Director seleccionó a los profesores bajo las características antes mencionadas y me proporcionó un espacio, “la sala de juntas”; ahí pude realizar las entrevistas en horarios que el mismo propuso.

Tal vez podríamos decir que la situación fue un poco forzada porque el director fue quien los seleccionó y no sé si tenían la condición para aceptar o negarse. Precisamente en este plantel tuve una entrevista muy difícil porque uno de los profesores seleccionados por el director no estaba muy convencido de querer ser entrevistado, fuera de ese incidente los demás profesores fueron muy amables y muy colaborativos.

En el plantel núm.17, Huayamilpas, tuve poco trato con la Directora, el contacto más directo fue con la orientadora y el prefecto, quienes me dieron todas las facilidades y me ayudaron a buscar a los profesores con las características planteadas, ellos tenían la opción de negarse o aceptar. En este plantel las entrevistas fueron completamente voluntarias y aunque también se me proporcionó un espacio (la sala de juntas) las entrevistas se realizaron en algunos salones, en la biblioteca, en la oficina de orientación, en la oficina del jefe de materia, donde el profesor se sintiera más cómodo.

f) El complemento documental

Retomamos documentos oficiales que son fundamentales para la investigación: el Decreto de creación de la institución, la tabla de perfiles profesionales de los profesores del COBACH, el documento de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, el Acuerdo 447 donde se muestra el nuevo perfil docente para todos los subsistemas del Nivel Medio Superior, el mapa curricular vigente. Estos documentos permitieron realizar una triangulación respecto a la información empírica que nos proporcionaron los profesores entrevistados.

g) *Ejes y momentos de análisis*

Los ejes de análisis son los que se retomaron y se adaptaron de la teoría de Balleux et al (2009).

1. Las condiciones institucionales como condicionantes de las tres transiciones en el desempeño del profesor de asignatura del Colegio de Bachilleres.
2. La evolución posible de las concepciones sobre la enseñanza: de una concepción intuitiva sobre la enseñanza a una concepción derivada de una pedagogía sistemática.
3. La evolución posible de las relaciones con el saber disciplinario: de un saber para ejercer una profesión a un saber a ser enseñado como parte de una formación general.
4. La manera como los docentes autoperciben su (¿doble?) identidad.

A partir del análisis se propusieron también dos momentos en cada eje:

- a) La información proporcionada por los profesores sobre sus concepciones y vivencias sobre esos cuatro ejes al momento de su ingreso a la docencia. De conformidad con la metodología prevista, este momento varía en cada caso según la antigüedad de los profesores entrevistados que oscila entre el mes y medio y los 37 años de servicio dentro del COBACH.
- b) La información proporcionada sobre esas concepciones al momento de la entrevista,

Entre ambos momentos se delimitó analíticamente un período que permite analizar la información sobre los mecanismos institucionales o informales que propiciaron o delimitaron esas transiciones.

Capítulo I. El Colegio de Bachilleres como contexto institucional del desempeño de un profesor de asignatura de nivel medio superior

En este capítulo se presenta una breve descripción de la creación del Colegio de Bachilleres en el contexto nacional de la reforma educativa de 1970; se abordan los motivos y los argumentos que se expresan en su decreto de creación y los cambios en su visión y misión que registra la modificación del decreto en el sexenio del entonces presidente Vicente Fox (2000-2006).

Se analiza la expansión del Colegio en su modalidad escolarizada, que culmina en 1985 con los 20 planteles que son los mismos que operan actualmente en la Ciudad de México, y se analiza el lugar que ocupa la institución según su matrícula, en sus dos turnos y en sus modalidades: escolarizada y a distancia, dentro de la oferta educativa del nivel medio superior en la Ciudad de México.

Se propone una revisión somera de las grandes reformas que afectan la historia de la institución: de las cuales se profundiza en dos: la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y la Reforma educativa estructural más reciente (2013-) por el impacto que tiene sobre la contratación de los profesores del COBACH.

El capítulo tiene la intención fundamental de recuperar el significado histórico y real del papel que juegan los profesores de asignatura en el Colegio de Bachilleres y los desafíos o exigencias sobre una educación de nivel bachillerato para adolescentes que les imponen los objetivos de la institución. Para ello se revisa la normatividad (o ausencia de la misma) que delimita el perfil laboral que encontramos al momento de la investigación y los espacios que estructuran el plan y los programas de estudios como oferta laboral para profesores de asignatura.

1.1 La creación del Colegio de Bachilleres

El COBACH se crea como parte de la ambiciosa y trascendental reforma educativa de los años 70 que contempla la creación de nuevas instituciones educativas en el nivel medio y superior, amplía la matrícula redistribuye las oportunidades de alcanzar mayor escolaridad

en todo el país y abre múltiples oportunidades de trabajo como docentes a los profesionistas egresados de distintas carreras y disciplinas.

Es una reforma a la que se atribuye haber sido una de las respuestas fundamentales a los problemas sociales, económicos, educativos y políticos de la década anterior, en particular del movimiento estudiantil de 1968¹.

La reforma que propone el gobierno del presidente Echeverría se caracterizaría por:

La ampliación del acceso a la educación secundaria, media superior y superior mediante la creación de nuevas e innovadoras instituciones. En el nivel medio básico, la telesecundaria; en el nivel medio superior, cronológicamente, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 1971), el Colegio de Bachilleres (COBACH, 1973), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 1978); se da también el crecimiento notorio de los Bachilleratos Tecnológicos Bivalentes, (agropecuarios, industriales y de servicios, de ciencia y tecnología del mar) y de los Centros de Educación Técnica Industrial y Agropecuaria CETIs, y CETAs. Las instituciones que ofrecían educación media superior de carácter terminal, paulatinamente empezarían a ofrecer también la opción del bachillerato general.

En el nivel superior, la Universidad Nacional Autónoma de México creó las Escuelas Nacionales de Educación Profesional y la Universidad abierta. Se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 1973), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1978). En cada uno de los estados de la República que todavía no contaban con Universidades públicas sino con instituciones tradicionales de educación superior, se crearon las Universidades respectivas.

La creación de todas estas nuevas instituciones educativas permitió el crecimiento explosivo de la matrícula e implicó la contratación masiva de nuevos profesores para

¹Este contexto no se analiza como parte de la tesis, pero ha sido objeto de una enorme literatura.

brindar el servicio²; lo que obligó a contratar a jóvenes egresados o pasantes que aún no estaban titulados. Docentes emergentes, profesionistas sin título contratados pudieron permanecer en la docencia en esta condición (sin estar titulados) por muchos años. Conforme ha ido transcurriendo el tiempo los requisitos han cambiado, las exigencias y las vías de ingreso a las distintas instituciones educativas han sido cada vez más estrictas.

1.2 La Educación Media Superior

En 1993 la definición del Nivel Medio Superior aparecía simplemente como el nivel que sucede a la secundaria y precede al nivel superior. En la Ley General de Educación 2013 se le clasifica como el tipo medio superior que comprende el nivel de bachillerato así como los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalente (Artículo 34 , Ley General de Educación, p.18). Este servicio puede tener modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (art. 46). Sin embargo, “el bachillerato no es una secundaria amplificada. Tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y de algunas específicas, de preparación para una carrera determinada” (Castrejón: 1985, p.163).

Para conocer las características precisas del COBACH y de la figura docente que ha prevalecido en esta institución, es necesario revisar su historia y considerar la transformación por la que ha atravesado. Después de más de 40 años de existencia, podemos hacer hincapié en momentos clave, la fundación del Colegio de Bachilleres, la descentralización -federalización-, la modificación al decreto de creación en el sexenio de Vicente Fox, la incorporación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), la obligatoriedad constitucional del nivel y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

²En investigaciones realizadas por De Ibarrola sobre los CBTAs, los CBTIs y el CONALEP se registran datos sobre ese crecimiento explosivo en la contratación de profesores del nivel (De Ibarrola, 1993, 1994).

Origen del Colegio de Bachilleres

El origen del Colegio de Bachilleres está marcado por la solicitud que el entonces Presidente de la República Luis Echeverría hizo a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) para elaborar un estudio sobre el problema de la demanda de la educación media superior y superior. En las recomendaciones, se decía: “Creación por el Estado, de un organismo descentralizado que podría denominarse *Colegio de Bachilleres*, institución distinta e independiente de las ya existentes, con capacidad para crear planteles de educación media superior, establecer planteles en coordinación con los gobiernos de los estados e incorporar planteles privados” (SEP, s/f).

En atención a esta recomendación, en el año 1973 se establece el decreto de creación del COBACH como parte de los subsistemas que imparten educación media superior, con la finalidad de impartir bachillerato general. El COBACH se caracteriza por extender el bachillerato tradicional a todo el país, la mayor novedad es que esta institución no dependerá de ninguna Universidad para su gestión.

El Colegio de Bachilleres, en contraste con los demás subsistemas de enseñanza media superior que dependen de otro sistema, generalmente de educación superior y posgrado, constituye en sí mismo un sistema con finalidades, funciones y órganos propios, pero, además en virtud de que el decreto prevé el establecimiento de planteles en toda la República, dependiendo de sus respectivas Coordinaciones sectoriales (Diario Oficial de la Federación, 1973, p.55).

En el decreto se presentó una nueva concepción de la enseñanza media superior, que no se reducía a ser la antesala de la educación superior, sino que debería ser también un ciclo terminal, no se limitaba a los que se proponían continuar con sus estudios a nivel superior, buscaba capacitar a los alumnos para que pudieran incorporarse al trabajo cuando egresaran del COBACH como una opción.

Esta nueva modalidad de enseñanza media superior debió agrupar la doble función de impartir los conocimientos fundamentales para acceder posteriormente a la educación superior, al propio tiempo que capacitaba al alumno para aplicar los conocimientos asimilados y provee al país de los cuadros medios indispensables para continuar su desarrollo. (Diario Oficial de la Federación, 1973, p. 55).

Una vez creada, la institución vivió un periodo importante de expansión a nivel nacional, se construyeron planteles de Colegio de Bachilleres en diversos estados de la república, pero para fines de este estudio interesa conocer el crecimiento del Colegio en la Ciudad de México. En el año 1973, el COBACH logra la construcción de cinco (1 al 5) planteles en el Distrito Federal. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de nuevos planteles escolares en la entidad, que dieron pie a la creación de los planteles 6 al 16 en el año 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y, finalmente, en 1985 el plantel número 20.

Después de la apertura de los 20 planteles, la institución vivió un periodo de estabilidad, sin modificaciones en la normatividad del COBACH. No fue sino hasta la década de los 90 cuando comenzaron los grandes cambios estructurales.

Descentralización

Durante la denominada “modernización de la educación“, la reforma de 1992 y 1993 y la ley general de educación de 1993 establecen la federalización de los servicios educativos, normativa que afecta fundamentalmente a la educación primaria y secundaria. Algunas instituciones de Nivel Medio Superior como el CONALEP y el Colegio de Bachilleres inician un proceso de descentralización por medio de convenios específicos con cada uno de los estados de la República.

Estos convenios permitían establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos estatales que imparten bachillerato general, facultaban la administración local, la injerencia únicamente de actores locales, y se lograba una forma distinta de designar los recursos para el funcionamiento de cada plantel.

Los planteles de Colegio de Bachilleres que se ubican en la Ciudad de México quedaron a cargo de la Dirección General del Colegio de Bachilleres; esta última es la encargada de coordinar y controlar las actividades del Colegio, estudiar los proyectos de reformas, los planes y programas de estudios, las actividades académicas y administrativas. De la misma manera es la encargada de supervisar la operación de los veinte planteles de la Ciudad de México, en particular de contratar a los profesores, procedimiento que actualmente

implica organizar el proceso de selección de los profesores en coordinación con la SEP y los demás subsistemas de EMS (convocatoria, examen, asignación a los planteles, etcétera); además admitir a los alumnos en coordinación con la COMIPEMS y los otros subsistemas de EMS, establecer la normatividad en cada proceso, etcétera.

Modificaciones en el Decreto de creación

En 2005 durante el gobierno de Vicente Fox se modificó el Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México.

El Decreto se inscribe en un proyecto nacional en favor de la educación que supuso una revisión amplia e integral de sus objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización a fin de hacerla acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales que privilegien el aprendizaje y el conocimiento (Diario oficial de la federación, 2006).

Como lo refiere el Programa Nacional de Educación 2001-2006, al perfilar la visión de la reforma de la gestión del sistema educativo al 2021 se contempla que los planteles de Educación Media Superior tendrán amplio margen para tomar sus decisiones y habrán desarrollado su capacidad de hacerlo eficazmente; en su apartado de subprogramas educativos señala que el Colegio de Bachilleres ofrecerá programas educativos cuyos objetivos son proporcionar una educación formativa integral, promotora de la participación creativa en la economía y el trabajo.

En esta modificación también se contempla el tipo de educación que tendría que impartir la institución, (bachillerato general en sus distintas modalidades). Se estipulan las funciones de los directivos y las figuras correspondientes (director general, junta directiva, coordinadores sectoriales, etcétera) se mencionan las características que debe cubrir cada figura para obtener un cargo dentro de la institución.

Los objetivos que se perseguían con esta modificación eran: formar estudiantes competentes, se planteaba “ofrecer a los alumnos una educación integral que incluiría, además de los programas académicos, actividades artísticas, deportivas, lúdicas, y

tecnológicas, en un contexto de formación de valores; ofrecería servicios educativos de calidad, orientados al desarrollo de competencias, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social; entre muchos otros atributos que van enfocados a una educación de calidad (Diario Oficial de la Federación, 2006).

Para ello se promueve por primera vez una figura *más específica de profesor* cuyo nuevo perfil se analiza más adelante.

La Reforma Integral para la Educación Media Superior

A partir de 2007, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plantean modificaciones que impactan en el COBACH. La Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por esa Dirección realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa. (SEP, 2007).

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios se encuentran: la adopción del Marco Curricular Común (MCC) al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, *la implantación del perfil del docente* y del directivo así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB.

La Dirección General del Colegio de Bachilleres impulsa que sus 20 planteles ingresen al SNB, aunque no todos lo han logrado, únicamente los planteles 2, 5, 12, 15, 17 y 19 están dentro. Cabe señalar que los planteles donde se realizaron las entrevistas para esta investigación están dentro del SNB.

Obligatoriedad constitucional del nivel medio superior

En febrero del año 2012 se hace obligatoria la enseñanza del nivel medio y se realiza una proyección de cobertura total para el año 2021. El COBACH anticipa un crecimiento de su matrícula, y para ello ofrece la modalidad de educación a distancia que no requiere la construcción de nueva infraestructura.

En el año 2013 se modifica el Artículo 3° Constitucional dentro del cual se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. En esta Ley *se establecen los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia* en el Servicio de los profesores de educación básica y *media superior*, por lo tanto afecta al profesorado del COBACH como parte de los subsistemas pertenecientes al NMS. A partir de esa fecha, los profesores del COBACH se ceñirán a los mismos (2013). Más adelante se analizan con detalle los criterios y requisitos que han regulado la contratación de los profesores del COBACH.

1.3 El Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México en el momento actual

El COBACH, se ha ido renovando y en la actualidad enarbola la siguiente filosofía institucional y persigue los siguientes objetivos:

1.3.1 Filosofía institucional (objetivos, misión, visión y funciones)

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos y habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades (COBACH, s/f).

La visión del COBACH

Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad: en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida (COBACH, s/f).

En teoría su función es formar y preparar ciudadanos capaces de desarrollar múltiples actividades, tener las herramientas para afrontar todos los problemas sociales, como parte de la visión se plantea un tipo de institución que en la realidad no alcanza tan altos estándares como lo subrayan en sus documentos normativos.

Los alumnos del COBACH

El COBACH de la Ciudad de México empezó atendiendo a cerca de 11,800 alumnos en 5 planteles, actualmente atiende a más de cien mil estudiantes en sus veinte planteles ubicados en la Ciudad de México. A pesar de que el COBACH no está considerado entre las primeras opciones de los aspirantes a cursar el nivel, su matrícula creció y se ha multiplicado exponencialmente³.

La atención a los alumnos se da en dos modalidades: escolarizada en dos turnos y a distancia, distribuidos de la siguiente manera: aproximadamente 90 mil alumnos en el sistema escolarizado atendido por cerca de 5 mil profesores y cerca de 11 mil 500 alumnos activos en las modalidades mixta y no escolarizada, atendidos por aproximadamente 270 docentes en 5 planteles y vía internet, de acuerdo a lo que se reporta en el portal oficial del COBACH en el año 2016.

A pesar de la creciente demanda del servicio de EMS en el panorama general de la Ciudad de México, para el año 2016 no se crean nuevos planteles ni se amplían los ya existentes. En el caso del COBACH, continúan existiendo 20 planteles en la Ciudad de México⁴. El crecimiento de la matrícula del COBACH se da por la modalidad no escolarizada⁵.

³No se analiza el crecimiento de planteles en otras entidades de la República, porque no corresponde a los objetivos de esta investigación.

⁴El gobierno de la ciudad crea el Instituto de Educación Media Superior y la preparatoria de la Ciudad de México que son las únicas instituciones de nueva creación en la ciudad.

⁵ No se construyen nuevos planteles en la Ciudad de México, se expande la matrícula por medio de la educación en línea, pues en el portal oficial del COBACH se reporta un aproximado de 10 mil alumnos inscritos en esta modalidad.

Examen COMIPEMS

Antes de que entrara en vigor el examen aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), existían otros mecanismos para ingresar al COBACH, al igual que a otras instituciones de NMS: el aspirante escogía una institución y presentaba un examen del cual dependía el acceso o no a dicha institución.

La asignación de escuela o institución no dependía de los aciertos obtenidos en un examen general. Esta forma de ingreso, por opción del aspirante puede calificarse como muy adecuada, pues el alumno asistía a la modalidad y plantel que habían sido de su elección, pero con la creciente demanda del servicio esta situación cambió.

En febrero de 1996 se realizó un convenio entre nueve instituciones públicas de educación media superior para realizar un concurso de asignación de aspirantes: la ENP, el CCH de la UNAM; CECyT del IPN; DGTI; DGTA; CONALEP; COBACH Y UAEM. Mediante el convenio, dirigido a la Ciudad de México y 21 municipios conurbados del Estado de México, se buscaba unificar y racionalizar esfuerzos y distribuir la atención a la demanda entre todas las instituciones existentes para proporcionar educación media a todo el que lo solicitara; en fechas posteriores se incorporaron otros municipios.

La asignación de instituciones y planteles a los aspirantes que demandaban el servicio pasó a depender no de la elección del aspirante sino del resultado de tres criterios: el promedio obtenido al egresar de la educación secundaria, el puntaje obtenido en el examen de admisión (EXANI I) y las opciones que propone el propio aspirante. Dado que uno de los compromisos del convenio ha sido que el Estado tiene que ofrecer educación de este nivel a todo aquel que la solicite, el examen sirve para asignar –acomodar- a los aspirantes en los distintos subsistemas y las distintas instituciones que son parte de la EMS, aprovechando la disponibilidad de plazas en todos los planteles en la zona geográfica

correspondiente. Para el año 2016 se registraron aproximadamente 310,000 aspirantes⁶ (COMIPEMS, 2016).

Esta convocatoria se presenta anualmente; los aspirantes deben registrarse para poder participar. Se trata de un examen de opción múltiple con un total de 128 reactivos administrado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Es importante señalar que las escuelas de alta demanda como la ENP, el CCH (de la UNAM) y el CECyT (IPN) exigen los más altos puntajes (llegan a 128) y escuelas como el COBACH piden de 50 a 62 aciertos para obtener un lugar.

Conforme a los datos anteriores, es posible suponer que los estudiantes que ingresan al COBACH no reúnen los más altos estándares de la formación secundaria previa, aunque hay excepciones de alumnos que escogieron como primera opción el COBACH, obtuvieron buenas calificaciones en el nivel secundaria y un alto puntaje en el examen de selección.

Las investigaciones recientes sobre los alumnos del nivel medio superior, que han alcanzado una muy necesaria prioridad en la investigación educativa a partir de la obligatoriedad constitucional del nivel, ponen al descubierto los grandes problemas que enfrentan los alumnos, en particular los deficientes niveles de aprendizaje y el abandono del ciclo. (Ramírez García y Remedi, 2015; Weiss, 2015)

1.4 La figura del profesor del COBACH desde la creación de la institución y hasta el 2016

1.4.1 Profesores en servicio

En el panorama nacional, el nivel medio superior tradicionalmente se ha sostenido con una importante proporción de profesionales de disciplinas variadas, contratados

⁶ De los cuales podrían realizarse distintos análisis de los alumnos que no obtienen un lugar en el NMS y los motivos, por ejemplo, porque no concluyeron el nivel de secundaria, porque no se presentaron a realizar el examen, porque no alcanzaron la puntuación adecuada, porque les asignaron una institución que no es de su agrado, etc. Sin embargo, este no es el objetivo de esta investigación.

mayoritariamente por horas, bajo la denominación de profesores de asignatura. Existen muy pocos datos sobre los profesores del nivel; las estadísticas nacionales informan que en el bachillerato general, 66% de los maestros trabajan por horas. Por su parte, los docentes de tiempo completo representan menos de 13% a nivel nacional (INEE, 2015 p. 59).

En las estadísticas del COBACH de la Ciudad de México, se estiman más de 5 mil profesores y profesoras en servicio, que laboran en el turno matutino, vespertino o mixto y otros más en el servicio a distancia. Sin embargo no hay datos que hagan una clara distinción entre los tipos de contratos con los que cuentan los profesores que trabajan en la institución, pues existen los contratos de tiempo completo, medio tiempo y por asignatura, y este último tipo de contrato puede amparar una amplia diversidad de horas/semana/mes de contratación. “En razón de las necesidades educativas del Colegio de Bachilleres, el personal académico podrá laborar hasta 28 horas- semana-mes en el desempeño de la función (COBACH, 1992, p5.) De hecho, en el periodo 1973-1974 fueron pocos los profesores que alcanzaron definitividad (plaza).

La institución dispone apenas de estadísticas generales del profesorado por plantel, no se conocen rasgos socio-demográficos ni profesionales de las características de esta figura.

Tabla 1. Personal en servicio en el COBACH			
Personal	Matutino	Vespertino	Total
Directivos	40	40	80
Docentes	2519	2400	4919
Administrativos	294	280	574
Total	3159	2720	5573

Tabla 1. Personal que labora en el COBACH, periodo 2013-2014

1.4.2 La figura del docente en el decreto del COBACH

Dentro del *Decreto de creación*, la *figura docente* queda desdibujada; además de que no se le exigen requisitos específicos para la contratación, queda fuera de los procesos de negociación, no aparece como una fuerza que toma decisiones, no se visualiza ninguna forma de representación⁷.

El decreto parece partir del supuesto que operaba tradicionalmente desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, y que afectó a todas las modalidades creadas o impulsadas a partir de la reforma de la década de los setenta, de que los profesores del nivel medio superior deben provenir de las licenciaturas universitarias, no requieren formación específica y era suficiente contratarlos por asignatura⁸.

1.4.3 El perfil docente en la modificación del decreto del COBACH

Para el año 2005, en la modificación al decreto de creación, se va visibilizando una figura más delineada del profesor, poco a poco se le van atribuyendo características más específicas, pues entre los objetivos se establece el de “Eleva la calidad educativa de los profesores a través de su capacitación, certificación y propiciando espacios adecuados, confortables, equipados y seguros” (Diario Oficial de la Federación, 2005).

En este momento se reconoce la necesidad de la capacitación y se establecen cursos para ello, se atiende también la titulación del profesor, que se había descuidado en las contrataciones originales ante la excesiva demanda. Se reconoce que los profesores tienen carencias no solo en los ambientes pedagógicos y didácticos, sino también en los disciplinares.

1.4.4 Perfil docente según la RIEMS

En la Reforma Integral para la Educación Media Superior se establecen requisitos puntuales para el ingreso a la docencia y el desempeño en el aula. Se reconoce la necesidad

⁷El tema de la organización sindical de los profesores no es objeto de esta investigación,

⁸Los Bachilleratos tecnológicos bivalentes fueron los únicos que impulsaron la contratación de profesores de tiempo completo.

de una formación específica para los *profesores del nivel medio superior* y se crea el Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Esta reforma entra en vigor en el año 2008, y propone en el Acuerdo 447 las competencias docentes que deberán caracterizar el trabajo que se espera de los profesores, incluidos los de asignatura; características que debe cubrir el profesor en el aula y que regirán su actuar dentro de la institución. Esta reforma pretende homogeneizar la figura de profesor, pues se implementa en todos los subsistemas de EMS a nivel nacional;

Las competencias que propone la RIEMS y que definen el perfil del profesor de la EMS, y del COBACH en particular, son:

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

Lo que implica incorporar nuevos conocimientos, participar en procesos de evaluación, actualizarse en el uso de la tecnología etcétera.

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

Conjuga saberes de distintas disciplinas, muestra el manejo de los conocimientos que enseña.

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

Identifica los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos, diseña planes de trabajo interdisciplinarios, utiliza material didáctico adecuado.

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

Provee a los alumnos ejemplos claros, pertinentes, que se relacionen con la vida del estudiante, aplica diversas estrategias de aprendizaje, promueve la lectura.

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

Utiliza el enfoque por competencias, realiza observaciones al desempeño del alumno de manera constructiva.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Promueve el pensamiento crítico de los alumnos en lo individual y en lo colectivo.

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

Promueve el respeto a la diversidad cultural, favorece el dialogo, promueve la conciencia cívica y ética.

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

Detecta y contribuye a la solución de problemas de la escuela, trabaja en proyectos de mejora continua, promueve y colabora con su comunidad, entre otras. (RIEMS, s/f).

Estas competencias son las pautas marcadas para que el profesor se desempeñe en el aula. Cabe advertir que los resultados de esta investigación permiten mostrar una brecha considerable entre lo que esta reforma plantea al definir las competencias docentes de un profesor del nivel medio superior y el trabajo que en realidad desempeñan, tal y como lo expresan los profesores entrevistados en su narrativa.

1.4.5 El Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS)

El PROFORDEMS tiene la finalidad de formar a los profesores de los distintos subsistemas de Educación Media Superior, entre ellos los profesores del COBACH; el objetivo es alcanzar el perfil docente establecido en la Reforma Integral para la Educación Media Superior, básicamente el manejo del modelo académico por competencias.

El PROFORDEMS ofrece una "Especialidad en Competencias Docentes", impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un "Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior", que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Este diplomado PROFORDEMS fue señalado como la llave para que los profesores accedieran a comprender y aprender las competencias que dicta la RIEMS y llevarlas al

aula. Sin embargo, no todos los profesores poseen las características para cursarlo o no desean formarse dentro del mismo.

Para poder cursarlo, es requisito fundamental estar contratado por 15 horas como mínimo frente a grupo. Del 61.7% de la planta docente del NMS a nivel nacional contratados por hora, no es posible saber cuántos cuentan con la cantidad mínima requerida; la información tampoco está disponible en el caso del COBACH. Entre profesores entrevistados el acceso a este programa fue muy limitado, cuatro de los doce están contratados por menos de 7 horas, y por tanto no cubren el perfil, ya que no cuentan con el mínimo de horas requerido por el programa, de los ocho casos restantes no todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en cursarlo por distintas circunstancias.

1.4.6 Los requisitos docentes que marcan el Plan y los programas de estudio

Además de las leyes y reformas que han tenido lugar en la historia del COBACH, existen otros documentos rectores, determinantes para la contratación de los profesores de la institución: se trata del Plan Curricular y los programas de estudio, pues estos documentos son los referentes que organizan, jerarquizan las asignaturas, delimitan los tiempos de impartición, la seriación de asignaturas, delimitan los espacios disciplinares a cubrir en la formación que ofrece el Colegio, y el tipo de docente que requiere contratar la institución y las horas de trabajo que se requieren, esto último también en función del número de alumnos y el tamaño de los grupos.

El plan de estudios del COBACH consiste en 31 asignaturas diferentes. Muchas de ellas se imparten de manera seriada a lo largo de dos o más semestres, o incluso a lo largo de todos ellos, como Matemáticas, Inglés, etcétera, otras se ofrecen en un solo semestre, como Filosofía. También está el área de formación laboral que tiene presencia a partir del tercer semestre y el área de educación física que únicamente se imparte en los dos primeros semestres.

Las asignaturas se clasifican en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Es importante destacar los espacios que se abren para la contratación de profesores en las distintas áreas de

conocimiento (y por tanto de relación con las disciplinas propias de la formación profesional inicial de los profesores de asignatura) pero además, con diferentes horas de dedicación por semestre y distribuidas en distintos semestres; lo que supone una complejidad creciente de la enseñanza y de la relación con alumnos con diferente nivel de preparación.

Este plan curricular establece las asignaturas que se imparten en cada semestre y marcan el tipo de profesionista que se necesita contratar para impartirlas, no obstante el margen es muy amplio, pues para impartir una misma asignatura se puede contratar a profesionistas con distintos perfiles.

1.5 Perfiles profesionales del profesor de asignatura

En el COBACH se maneja una tabla de *perfiles profesionales* para la contratación de profesores; la característica más importante es que los “profesionistas” hayan sido formados en un área del conocimiento específica.

En el sentido de las licenciaturas que facultan para impartir una asignatura puntual, el COBACH no establece un solo perfil, sino múltiples perfiles profesionales; para cada asignatura existe un amplio margen respecto de la formación profesional como se muestra en la tabla de perfiles expedida por la institución.

Por ejemplo, para impartir las asignaturas correspondientes al área de español, lenguaje y comunicación I, que se imparte en primer semestre y tiene continuidad en segundo semestre como se muestra en el plan de estudios, el abanico de licenciaturas es muy amplio, pero todas tienen una relación directa con la misma. Esta situación es la misma para todas las asignaturas, los márgenes son muy amplios pero la característica principal es que hay una estrecha relación entre la formación profesional y asignatura a impartir. Por ejemplo no hay historiadores impartiendo asignaturas de física ni biólogos impartiendo asignaturas de administración y esta situación es visible en todas las asignaturas y profesores.

Tabla 2. Perfil del profesor de asignatura		
Área	Asignatura	Licenciatura para impartir la asignatura
Español	Taller de Lenguaje y comunicación I. Intención comunicativa de los textos	<ul style="list-style-type: none"> •Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas •Lic. en Humanidades (Con. en Literatura y Lingüística) •Lic. en Ciencias de la Comunicación •Lic. en Periodismo y Comunicación Colectiva •Lic. en Lengua y Literatura Españolas •Lic. en Letras Clásicas •Lic. en Ciencias y Técnicas de la Comunicación •Lic. en Periodismo •Lic. en Literatura Iberoamericana •Lic. en Lingüística y Literatura Hispánica •Lic. en Lingüística •Lic. en Educación Media (especialidad en español) •Lic. en Letras hispánicas •Lic. en Comunicación y Periodismo.

Fuente: Tabla 2. Elaboración propia a partir de la información de Tablas de Perfiles profesionales del COBACH (SEP, 2011, p.5).

Con la nueva reglamentación para el ingreso al ejercicio docente, otros requisitos para poder presentar el examen de oposición y ser contratado en el COBACH son:

- a) Ser ciudadano mexicano, en pleno ejercicio de sus derechos civiles o extranjeros cuya condición de estancia permita la función a desarrollar.
- b) Disposición para presentar sus servicios en el centro de trabajo seleccionado
- c) Tener capacidad de trabajar en un procesador de texto en computadora
- d) No ocupar plaza docente, técnico docente u ocupar cargos directivos o de supervisión con nombramiento definitivo.

- e) Presentar documentos de identificación y de formación profesional.
- f) Concluir el proceso de selección y acreditar el examen (SEMS, s/f).

Este proceso involucra por primera un examen de ingreso; después de haberlo acreditado llega la asignación a los distintos planteles.

“Con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente y con el soporte en los Acuerdos Sectoriales 442, 444, 447, 488 y 656 que sustentan el Marco Curricular Común y las competencias docentes se construye la propuesta de evaluación para el ingreso al servicio profesional docente. Este modelo pretende evaluar un conjunto de competencia que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente debe tener para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas (SEP, 2015, p. 2).

Dentro de este proceso, para el ingreso a la docencia en el nivel medio superior, se evalúan cinco dimensiones:

- 1) Domina la estructura de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- 2) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- 3) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- 4) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- 5) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. (SEP, 2015, p.5).

El perfil definido para las funciones docentes es aplicable como referente de los procesos de evaluación para el ingreso en los subsistemas federalizados, coordinados y descentralizados de la Secretaría de Educación Pública así como para los subsistemas centralizados y descentralizados de las Entidades Federativas; es el referente de perfil de profesor para todas las instituciones de EMS, por lo tanto, también para los profesores del COBACH.

La Ley General de Servicio Profesional Docente, establecida como parte de la Reforma estructural y constitucional del 2013, delimita puntualmente el perfil que deben cumplir los profesores de asignatura al establecer un examen de conocimientos generales para el ingreso. Esta ley acentúa la figura del profesor de asignatura; ya que acreditarlo, hace al candidato acreedor a nueve horas fijas de contratación con variaciones siempre positivas, pero no ofrece contratos de tiempo completo ni de medio tiempo.

De esta manera se puede observar que la figura que ha prevalecido en el COBACH, desde su creación y hasta la actualidad (2016), es la del profesor de asignatura, pues las reformas y leyes acentúan esta condición, y los datos que muestra el INEE en el informe 2015 habla del alto porcentaje de profesores en esta condición de contratación en el NMS en general.

Este profesor se caracteriza por tener una formación de nivel universitario en un área del conocimiento o en una profesión ajena a la docencia. Actualmente hay profesores que tienen más de treinta años laborando en la institución y *su condición contractual por asignatura ha tenido pocas o nulas modificaciones*.

No obstante, en lo que respecta al desarrollo profesional, actualmente el COBACH ofrece un importante acompañamiento institucional y moviliza diversos recursos para que el profesor se profesionalice y mejore su práctica en el aula; abre cursos de capacitación en todos los periodos intersemestrales ya sea de manera presencial o a distancia (con distintas duraciones). Los profesores contratados también acuden a la capacitación voluntaria (que buscan y pagan con sus propios recursos porque la consideran necesaria) y en los planteles protagonizan relaciones formales e informales. El COBACH promueve la interacción entre pares (aunque existan pocos espacios destinados a esta situación como las juntas de academia o jornadas) además existen otro tipo de interacciones que también son importantes con las autoridades del plantel (director, subdirector y jefe de materia)-, relaciones que tienen mucho peso y que influyen en las condiciones laborales de los profesores ya que mediante este tipo de relaciones se pueden gestar mejores condiciones de trabajo (horarios flexibles, mayor cantidad de horas de contratación, menos días de asistencia al plantel).

Otras relaciones que tienen mucha importancia e influyen definitivamente en el desarrollo profesional docente son las que se establecen con los alumnos, pues ellos pueden facilitar o entorpecer el trabajo del profesor, según la buena o mala relación que logre construirse en el aula. Una de las limitaciones importantes de esta investigación es que esas relaciones prácticamente no se analizaron, aunque fueron reportadas de alguna manera por los profesores entrevistados.

Finalmente la revisión sobre la historia del Colegio de Bachilleres como institución que ofrece Educación Media Superior permite mostrar cómo ha evolucionado, el tipo de servicio que ofrece: se trata básicamente del bachillerato general tradicional, ahora con enfoque por competencias ofrece prioritariamente una formación en la modalidad escolarizada; los retos que ha tenido que enfrentar son: la adaptación a distintos modelos académicos y ofrecer educación de calidad. En la actualidad debe contribuir a la atención de mayor demanda por la obligatoriedad constitucional del nivel.

De conformidad con los objetivos institucionales y los cambios que se han generado por las diferentes reformas que ha vivido y su historia misma los desafíos que la institución plantea a sus profesores son de alta envergadura:

El nivel escolar del que se trata, el bachillerato, que incluye ahora una formación para el trabajo, para la vida, para la ciudadanía.

El plan de estudios, materias que tienen un nivel de complejidad mayor según el semestre en que se imparten y que deben guardar consistencia a su interior y con las otras asignaturas.

La atención a una población vulnerable, ya que los estudiantes que ingresan al COBACH *no necesariamente son los mejor preparados*, pues la puntuación que obtienen en el examen de ingreso establece apenas el 50% de aciertos necesarios para ingresar y una vez dentro de la institución están sujetos a los problemas de aprendizajes deficientes y abandono prematuro.

En el siguiente capítulo se analiza la teoría que nos ayudara a orientar la mirada a la problemática que compete esta investigación y nos permitirá observar, explicar y analizar la información que nos proporcionaron los 12 profesores de asignatura entrevistados.

Capítulo II. Entramado Teórico-metodológico. Conceptos, herramientas e instrumentos de análisis e interpretación⁹

En este capítulo se abordan las distintas teorías y categorías intermedias que fueron necesarias para el análisis de la información empírica recuperada de la voz de 12 profesores de asignatura, en dos planteles del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

El uso de las teorías seleccionadas tiene la finalidad de tratar de responder diversos cuestionamientos que guiaron esta investigación; sin embargo, a la postre la respuesta que se busca obtener es aquella que ayude a contestar la pregunta central, a saber: ¿Cómo una persona cuya identidad profesional inicial está delimitada por una formación alejada del ámbito educativo, aprende a ser profesor y alcanza una identidad docente?

Como en todo trabajo de investigación, en éste también existió la necesidad de plantear y definir el enfoque general que la guió, así como la información teórica que daría sustento al análisis, organización e interpretación de los resultados. Cabe señalar al respecto que resulta cada vez menos favorable, en cuanto a las Ciencias Sociales se refiere, aferrarse a la rigidez de ambiciosos marcos analíticos que se caracterizan por la inflexibilidad que sostienen al proponer una única posibilidad de interpretación.

Bajo esta lógica, una primera decisión fue abordar las teorías intermedias desde la perspectiva de R.K. Merton y su uso en procesos de análisis.

Una segunda decisión fue abordar la teoría de la identidad –central para esta investigación– considerando como aspecto central la autopercepción de los sujetos sobre su identidad profesional.

⁹ La primera parte del apartado del capítulo II, que refiere a las teorías intermedias, fue trabajado en Seminario de tesis, con mi compañera Itzel Venegas y la Dra. María De Ibarrola, incluyendo una redacción unificada de los apartados del capítulo comunes a ambas tesis.

Posteriormente se aprovechó la teoría del DBO (Desires, Believes and Opportunites) creada por Hedström (2010) como una propuesta a partir de la cual se analiza el proceso de toma de múltiples decisiones que encauzan al lugar actual que ocupan los profesionistas entrevistados.

Para esta investigación fue fundamental abordar la teoría de las transiciones, desde las aportaciones de Balleux (2009), Perez-Roux (2013), Laneélle (2011). Esta teoría resolvió el enfoque y la organización de la información para explicar los procesos que viven los profesionistas que se contratan como profesores de asignatura y los mecanismos que intervienen en ellos y que modifican su práctica en el aula.

Por otro lado, se abordaron distintas categorías intermedias *las estructuras institucionales del curriculum, el trabajo docente y la satisfacción laboral*. En seguida se describen estas aproximaciones y se resalta la importancia que tuvieron en los diferentes puntos que trata esta investigación.

2.1 Las teorías de alcance intermedio

Actualmente algunas contribuciones de la sociología analítica promueven la construcción de marcos analíticos, conceptos y nociones que permitan identificar diferencias y semejanzas que, lejos de interpretar, guiar, orientar los resultados empíricos de la investigación conforme a una teoría general, se inserten en un debate a partir del cual se originen diversos resultados delimitados y explicaciones fructíferas. Una de esas contribuciones son las Teorías de alcance intermedio (TAI).

Al no estar fundamentadas en reduccionismos, las TAI no pretenden explicar todos los fenómenos de interés sociológico; por el contrario, tratan aspectos delimitados de los fenómenos sociales, comenzando con una idea germinal sencilla y no como una respuesta inmediata a las ideas derivadas de teorías más generales.

La noción de la teoría de alcance intermedio es considerada generalmente una de las contribuciones más importantes de Robert K. Merton a la sociología. Tal como las define el propio Merton, las “teorías intermedias (se encuentran) entre esas hipótesis de trabajo

menores pero necesarias que se producen abundantemente durante las rutinas diarias de la investigación, y los esfuerzos sistemáticos totalizadores por desarrollar una teoría unificada que explique todas las uniformidades observadas de la conducta, la organización y los cambios sociales” (1964, pág. 56).

Estas teorías posibilitan una confirmación empírica que permite superar el constante problema entre lo universal y lo particular, entre el afán generalizador y el ejercicio meramente descriptivo, o bien, los que Buenfil (2008, pág. 29) describe como los “saltos mortales” entre la teoría y el referente empírico.

En la opinión de Merton, “la teoría de alcance intermedio nos permite trascender el falso problema de un conflicto teórico entre lo nomotético y lo idiotético, entre lo general y lo totalmente particular, entre la teoría sociológica generalizadora y el historicismo” (1964, pág. 61).

Con base en lo hasta aquí señalado, se puede considerar que las teorías de alcance intermedio se diferencian tanto de las “grandes teorías” como de las “microteorías” que plantean hipótesis experimentales tan “pegadas a los datos” que sólo permiten formulaciones empíricas sin ningún desarrollo conceptual. De hecho, la propuesta mertoniana se vincula precisamente con la importancia de los conceptos en el trabajo cotidiano de investigación y en la utilidad que estos tienen para limitar nuestra atención en problemas específicos. (Zabludovsky, 2012, págs. 107-108).

Esta noción permite comprender a la teoría como “grupos de proposiciones lógicamente interconectados, de los que pueden derivarse uniformidades empíricas” (Merton, 1964, pág. 56), esto es, categorías y conceptos que permiten abordar más de cerca el estudio de la realidad, lo que permite a su vez la construcción de categorías intermedias e instrumentos flexibles durante el trabajo de investigación con la finalidad de ir más allá de la mera descripción del referente empírico sin perderse en un laberíntico discurso teórico que resulte demasiado abstracto (Saur, 2008).

Cabe señalar al respecto una diferencia entre las TAI y la noción de categorías intermedias¹⁰, pues para efectos de esta investigación se hará uso de ambas nociones.

Tal como lo menciona Buenfil (2008), la noción de “categoría intermedia” en el ámbito académico ha causado cierto revuelo cuando se le ha asociado con un sentido filosófico; no obstante, para la autora el sentido que se le asigna en el ámbito de la investigación educativa responde mejor a una “figura de intelección de alcance intermedio, un imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica” que produce líneas de conexión entre el encuadre teórico y el referente empírico de la investigación, por lo que involucra nociones recuperadas desde diversas disciplinas para hacer uso de ellas en el análisis de lo educativo (*Cfr.* Buenfil, 2008, pág. 32).

Siguiendo a Buenfil (2008, pág. 33),

... la categoría intermedia es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular. [...] esta figura de intelección se construye ad hoc, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro puede no serlo. [...] es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias.

La categoría intermedia se produce en el desmontaje del concepto en su disciplina de procedencia para ser transferido a la disciplina educativa, por ejemplo. [...] al situarse en la tensión entre las lógicas del cuerpo teórico de procedencia y las de la particularidad del campo de su uso, permite un distanciamiento prudente, tanto del referente empírico (implicación del investigador) como del referente teórico (“suspensión de la teoría” Remedí, 2007) [...].

Una vez definido lo que entendemos por TAI y categorías intermedias, es necesario plantear la diferencia que encontramos entre una noción y otra; ésta radica llanamente en lo que consideramos una organización jerárquica dentro de los niveles de aceptación, de

¹⁰ El enfoque no se casa precisamente con las propuestas de la teoría fundamentada, en particular en lo que refiere a la generación de conceptos e hipótesis relevantes, en tanto categorías teóricas (Weiss, 2014) que consideramos muy superior a las posibilidades de esta investigación.

análisis, de explicación y de interpretación que pueden brindar una y otra. De esta manera, encontramos que mientras que una teoría es probablemente más ampliamente reconocida y aceptada como tal, una categoría se encuentra más estrechamente ligada al carácter particular de cada investigación.

A partir de la reflexión anterior, hemos organizado diversos conceptos y nociones en TAI como marcos de análisis y categorías intermedias como recursos analíticos, cada una de las serán abordadas en los siguientes apartados, a saber:

- a) Como TAI: Teoría de la identidad, Teoría del DBO y Teoría de las transiciones.
- b) Como categorías intermedias: Identidad Profesional, Estructuras Institucionales del Curriculum, Trabajo Docente y Satisfacción Laboral.

2.2 La identidad como objeto de estudio: debate entre conceptos

El tema de la identidad fue el primer acercamiento al objeto de estudio de esta investigación. Ha sido a partir de la búsqueda de diferentes nociones que se tienen sobre ella que se pretende responder a la pregunta sobre cómo conciben los docentes del COBACH su identidad profesional a partir de la antigüedad y experiencia que han tenido dentro de la institución.

La conceptualización inicial, muy posiblemente, se aproxima a la definición que ofrece el Diccionario de la Lengua Española, el cual la define como un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”, también como la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás” o como el “hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca” (DRAE, 2001, TII).

El concepto ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas que establecen algunos criterios y categorías conceptuales y amplían certeramente lo que se entiende por ésta.

Consuegra (2010) nos orienta a considerar las historias de vida individual en la construcción de las identidades que procuramos analizar, ya que las define como una organización interna, auto-construida y dinámica de impulsos, capacidades, creencias e historias de vida individual.

Entre otras perspectivas de análisis, se considera a la identidad como una construcción colectiva en donde a lo largo de la vida influyen personas relacionadas con los contextos donde nos desarrollamos y en donde nos desenvolvemos en diferentes etapas de la vida Brancard (s/f); también, desde una perspectiva cognitiva, se describe la identidad como la suma del aprendizaje adquirido a lo largo de la vida y el resultado de un cambio cognitivo sobre nuestros esquemas de aprendizaje preconfigurados, de tal manera que, vista desde la psicología evolutiva piagetiana, la construcción de la identidad es un proceso inacabado que sufre modificaciones según los contextos donde nos encontremos o en los que participemos (Pozo, s/f).

Pero no se trata solamente de historias de vida individuales. De acuerdo con Ávila (2012), la identidad es una relación entre elementos interactivos e interactuantes en donde la identidad de sí y del otro se construyen a partir de la semejanza y la diferencia entre elementos como el sentimiento, la imagen, la representación, la valoración, la continuidad, el ideal y lo vivido: la identidad; el sentimiento de sí tiene que ver con el nivel de reconocimiento y se refleja en la forma en que uno se ve o se imagina en lo futuro (imagen de sí).

Siguiendo a la autora, la forma en la que uno se describe a sí mismo (representación de sí) tiene mucho que ver con la autovaloración que el sujeto da de su propia imagen y de su ser, que se construye a través de la interacción del sujeto con la colectividad y la comunidad; la forma en que uno se concibe como semejante a otro (continuidad de sí) posibilita el ejercicio de una práctica en la que está incluido el sí interior o colectivo que no es otra cosa que lo se quiere ser o lo que se quiere hacer.

Así mismo, Monereo (s/f) sostiene que la identidad se va configurando a partir de tres procesos: biológico, psicológico y social, mismos que se encuentran en una interacción ininterrumpida y que por tanto ésta, la identidad, no puede ser un proceso acabado.

En las aportaciones de Dubar, la identidad no es aquello que permanece, sino es consecuencia de constantes diferenciaciones y generalizaciones. Esta identificación es resultado de una doble dinámica: la diferenciación que consiste en buscar la singularidad en algo, y la generalización, cuya importancia radica en encontrar la pertenencia común. “Estas dos operaciones están en el origen de la paradoja de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido” (2000, p. 11). La identidad profesional podría ser considerada una de esas identidades.

La importancia de estudiar la(s) identidad(es) como proceso(s) radica en el reconocimiento de una adaptación entre diferentes dinámicas que surgen en las relaciones humanas en contextos determinados.

... la identidad del sujeto se va conformando desde que nace y se va haciendo múltiple (como estudiante, trabajador, padre, profesionista, amigo, etc.; es decir, como sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de género, de producción, de amistad, etc.) en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando, como puntos de referencia para el sujeto como polos de identidad (Buenfil, 1991, p.32).

Esta concepción de la identidad como proceso también es compartida por Martuccelli, aunque en realidad él menciona la existencia de dos procesos: aquel que garantiza la permanencia de un individuo a pesar de los cambios, y los perfiles sociales y culturales; este autor sintetiza a la identidad como la “articulación entre una historia personal y una tradición social y cultural” (2010, p. 62).

De esta manera y como síntesis de lo anterior, entendemos la identidad como el proceso de (re) organización dinámica de un conjunto de rasgos propios (impulsos, capacidades, creencias, historias de vida individuales, etc.) que construyen, de-construyen y reconstruyen la imagen de sí y del otro en torno a elementos estructurantes tales como la valoración, la representación, el reconocimiento, la proyección (en retrospectiva,

perspectiva retrospectiva) y la percepción, que surge de la interacción del sujeto en colectivo y se estabilizan o modifican al interior de los sujetos, independientemente de los roles que estos asuman (estudiante, trabajador, padre, profesionista, amigo, de género, etc.).

2.2.1 La identidad profesional

Conviene introducir directamente la categoría de identidad profesional que corresponde a una dimensión de la noción de identidad arriba definida, porque es la más significativa considerada desde el inicio de esta investigación. Por tanto, delimitar qué se entiende y qué características específicas posee la identidad profesional adquiere suma importancia.

Comulgamos estrechamente con las aportaciones que Julia Evetts hace al respecto, adoptando su definición como el concepto al que nos apegamos para definir y analizar la identidad profesional:

...se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que ejercen una profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo (2003, p.32).

De Ibarrola (2014-2015) con base en algunos autores que se han caracterizado por su tratamiento del tema (Weber, Friedman, Brunner) caracteriza a los profesionales de la educación como “aquellas personas que participan en la solución de los problemas educativos del país no solamente como trabajo o dedicación de tiempo completo, sino fundamentalmente con base en un conocimiento especializado y de alto nivel para ello” La autora ha ido identificando cinco dimensiones que permiten un análisis de las profesiones en la medida en que cada una de ellas se desarrolla o evoluciona e interactúa con las demás. Se trata de:

- a) Una dimensión sociopolítica, en la medida en que se definen o conceptualizan los problemas a cuya solución debe atender legítimamente un profesional;
- b) Una dimensión de conocimiento, que refiere a la construcción de un campo en específico, sistemático, relevante, eficiente, fructífero.
- c) Una dimensión de formación especializada: sistemática y certificada.
- d) Una dimensión laboral: en la medida en que se generan y defienden espacios propios de trabajo que permitan la ejecución de las actividades derivadas de ese conocimiento, como trabajo de tiempo completo y de manera remunerada.
- e) Una dimensión de organización profesional/gremial, en la protección del campo de conocimiento, de los espacios de trabajo y de los intereses de los profesionales.

Cabe señalar que para la autora “ninguna de estas dimensiones tiene alcances rígidamente delimitados, tampoco evoluciona de manera similar u homogénea, ni en su desarrollo interno ni en su interacción con los demás, de ahí que podemos identificar profesiones en distintos grados de consolidación a lo largo de su historia reciente; además sería posible identificar los casos en los que predomina la organización y los intereses gremiales o aquellos en los que predomina el desarrollo de un campo de conocimiento, o la búsqueda de una mayor jerarquización en la formación de sus profesionales” (2015).

Respecto al caso de los profesores de asignatura de Nivel Medio Superior:

Se identifica como una profesión incipiente y desarticulada, ya que si bien cuentan con espacios de trabajo específicos en instituciones plenamente consolidadas, se trata en buena medida de trabajos precarios (contratos por hora), no han desarrollado un conocimiento especializado en la docencia del nivel y no tienen una formación específica y sistemática. Si bien participan en organizaciones gremiales o sindicales, estas organizaciones se concentran en las condiciones laborales y de ingreso y hasta ahora no han tocado el desarrollo del conocimiento profesional.

Pero interesa señalar que estos profesores tienen otra identidad profesional, mucho más consolidada como ingeniero, comunicóloga, química, filósofo, administrador, historiadora, entre otras. De ahí que el objetivo de esta tesis es ver cómo manejan el paso de una identidad a otra o la coexistencia de ambas.

Bajo esta óptica, hemos considerado al proceso de construcción identitaria de los profesores de asignatura del COBACH como un objeto de estudio, producto no sólo de una formación profesional formalmente instituida (procesos institucionales), sino de una formación vivida de manera individual en términos de lo que se comprende por *curriculum vivido o real* (procesos sistemáticos no necesariamente intencionales), así como de la naturaleza y desarrollo de su desempeño laboral al interior del COBACH, actividades profesionales, funciones y tareas que ahí llevan a cabo.

2.3 Teoría del DBO: Desires, Beliefs and Opportunities

A partir de esta teoría se busca tratar de explicar la toma de decisiones de los ahora profesores de asignatura que tienen que ver con su ingreso, permanencia y promoción dentro del COBACH; los cuestionamientos que se pretenden abordar son: ¿Por qué los profesores de asignatura decidieron estudiar una formación ajena a la docencia? ¿Por qué profesionistas con una formación ajena a la educación deciden incorporarse a la docencia en el Colegio de Bachilleres? ¿Por qué deciden permanecer? ¿Por qué deciden participar o no en procesos de promoción dentro del escalafón docente de la institución?

Las transiciones suponen, de alguna manera, toma de decisiones por parte de los sujetos. De acuerdo con Elster, “la acción humana es vista como la unidad fundamental de la vida en sociedad” (1996, p. 23), misma que se encuentra influenciada por las decisiones o elecciones hechas por los sujetos, sustentadas o motivadas a su vez por sus deseos y sus creencias y posibilidades por las oportunidades que ofrece el contexto. Así, las acciones de los agentes (dotadas de significados) pueden estar mediadas por la confluencia de estos tres mecanismos o por la interacción entre ellos. Se pretende identificar cuáles elementos de la teoría estuvieron presentes (deseos, creencias u oportunidades) en las decisiones de los profesores entrevistados y cómo interactuaron entre sí, incluyendo cuál de ellos definió la decisión.

A partir de estas consideraciones, las acciones principales que serán analizadas en nuestros sujetos a partir de esta teoría son exclusivamente de tipo profesional/laboral: la decisión de cursar una determinada carrera profesional (No docente) la de ingresar al ejercicio docente dentro del COBACH y la decisión de promoverse o no en su categoría de contratación, eventualmente la decisión de tomar acciones intencionales de formación para la profesión docente¹¹.

Se considera que la Teoría del DBO¹² (*Desires, Beliefs and Opportunities*, por sus nombres en inglés) nos permite analizar y comprender por qué los sujetos toman las decisiones que los posicionan en determinadas vías, en este caso profesionales.

El creador de la teoría del DBO, Hedström (2010), pretende estudiar los fenómenos sociales poniendo en el centro de atención al individuo por un lado, y al contexto en el que interactúa por el otro. Desde esta perspectiva, la(s) acción(es) individual(es) de los sujetos puede(n) ser interpretada(s) desde la triangulación de estos tres elementos (DBO); en donde los primeros dos se atribuyen a la dimensión subjetiva del individuo, mientras que el último se asocia con la dimensión objetiva del contexto.

Hedström, define los *deseos* como una volición o voluntad de que algo suceda (o no suceda), a las *creencias* como una proposición sobre el mundo que se considera cierta y a las *oportunidades* como el “menú” de alternativas de acción disponibles para el actor, es decir, el conjunto real de alternativas de acción que existe independientemente de las creencias y deseos del actor sobre las mismas (2010, p. 213).

En estas combinaciones la regla para que suceda la acción consiste en que deben estar presentes los tres elementos Deseo + Creencias + Oportunidades = Acción; de lo contrario si falta alguno de los tres la acción no se produce.

¹¹ Otras decisiones que no se analizan en esta tesis, por ejemplo, la de la formación inicial en una profesión NO docente, o todo tipo de decisiones familiares o personales.

¹²Esta teoría se inscribe como uno de los mecanismos de explicación dentro de lo que se denomina en el interaccionismo simbólico como las teorías de la acción.

Esta primera descripción de la propuesta de Hedström nos permite una aproximación a la comprensión y explicación de la acción ejercida por los sujetos a nivel individual, es decir, como acción sólo influenciada por estos tres elementos; no obstante, tal como lo señala el autor, “para poder explicar por qué se observa lo que se observa, también se debe intentar comprender cómo las creencias, los deseos y las oportunidades se forman en las interacciones con otros” (2010, p. 214).

Por tanto, deben problematizarse e intentar especificarse los mecanismos a través de los cuales las acciones de algunos actores pueden llegar a influir sobre las creencias, los deseos, las oportunidades y las acciones de otros. Hay numerosas formas de conceptualizar los procesos de interacción social, pero, desde la perspectiva de la teoría DBO, parece esencial distinguir entre tres grandes tipos de interacciones sociales: (1) mediadas por los deseos; (2) mediadas por las creencias; y (3) mediadas por las oportunidades. En el caso diádico puede describirse la interacción entre dos actores (Hedström, 2010, pp. 214-215).

Por lo tanto esta teoría, nos ayuda a mostrar cuáles son los elementos que estuvieron presentes en la toma de decisiones de los profesores de asignatura entrevistados; aunque podemos anticipar que el elemento que siempre estuvo presente sobre todo para el ingreso al COBACH fue la oportunidad, aunque su deseo genuino de desempeñarse como profesores de asignatura no siempre estuvo presente.

Un autor crítico de la propuesta de Hedström, Kaidesoja (2012), considera otros aspectos teóricos y resultados empíricos que adquieren gran importancia para las teorías de la acción y se hallan estrechamente relacionados con las acciones de los sujetos; la idea básica de este enfoque es que muchos de los procesos de toma de decisiones en nuestra vida cotidiana trascienden el nivel individual y se distribuyen colectivamente entre muchos individuos que interactúan de forma comunicativa mediante artefactos utilizados por ellos y que tienen lugar en la acción cotidiana.

A partir de estas consideraciones, Kaidesoja sostiene que es necesaria una definición ampliada de lo que se entiende por creencias y de lo que se entiende por deseos dentro de

la teoría del DBO, ya que muchas de nuestras creencias y/o deseos son a menudo más o menos construidas dentro de entornos sociales específicos en los que actuamos. De esta manera, no pueden ser totalmente consideradas como contenidos abstractos de estados mentales, sino como el resultado de representaciones relacionadas con la acción entre individuos y apegados a sus entornos.

Esta crítica del autor conduce nuestras reflexiones a la consideración de que, si bien los deseos, las creencias y las oportunidades nos gustan como principios básicos explicativos de la acción y la decisión individual, la teoría del DBO tampoco nos aproxima a conocer de dónde surge el deseo, de dónde surge la creencia y cómo se construye el “menú” de oportunidades, o bien, hasta qué punto el individuo puede predecir que, mediante sus acciones, puede alcanzar el resultado que desea. A pesar de la importancia de esta consideración de Kaidesoja, la investigación no alcanza el análisis de la manera como se han construido en México, por ejemplo, las representaciones sobre la importancia de ser profesor de asignatura, y sobre los deseos, creencias u oportunidades que delimitan la decisión individual.

2.4 Teoría de las transiciones

Dentro de esos procesos y mecanismos que permiten mostrar la evolución del quehacer docente de nuestros entrevistados, se consideraron: la capacitación en distintas modalidades, la práctica en el ejercicio continuo, la interacción con sus compañeros docentes, entre otros; así como actores clave, por ejemplo: directivos, administrativos, pares y alumnos.

Así pues, a partir de la teoría de las transiciones se pretende tratar de analizar y responder los siguientes cuestionamientos: ¿Qué mecanismos institucionales se ponen en juego para conformar su identidad como docentes? ¿Cómo influye la antigüedad y la forma de contratación en la configuración de los rasgos que constituyen la identidad profesional del docente del Colegio de Bachilleres? ¿Qué personas se identifican como fundamentales en ese proceso? ¿Cómo conciben la evolución de su práctica docente?

Al analizar el desarrollo, la evolución o los cambios en la identidad profesional de los sujetos entrevistados, la teoría de las transiciones ofrece elementos de análisis fundamentales. Diferentes autores han manejado/utilizado el concepto de transición o transiciones intentando definir los componentes, procesos y estrategias que las promueven, permiten y suscitan, y la manera cómo influyen en el proceso de elaboración o consolidación de su identidad profesional.

De acuerdo con Balleux y Perez-Roux (2013), la noción de transición sugiere una transposición en el sentido de pasar a través de un espacio, pero sobre todo de trascender, también se usa en el sentido de idea del tiempo que transcurre, o como un intermediario entre dos estados, dos situaciones. Así, en el fundamento mismo del concepto se perciben las dimensiones de espacio y de tiempo, que aparecen imbricadas.

(Erikson 1959, citado por Balleux y Perez-Roux, 2013, p.101), “privilegia la dimensión temporal de la transición, al considerarla un paso inevitable en la construcción de la identidad y un componente indisociable del desarrollo humano”; para este autor, en otras disciplinas se amplía el uso del concepto a la “movilidad de todo tipo” (de un lugar a otro, de un contexto a otro, de una época a otra, de una situación a otra, etc.).

Lanèelle (2011) adiciona a estas dimensiones de espacio-tiempo la adquisición y el dominio de nuevas competencias profesionales y el compromiso con un nuevo oficio; maneja por tanto tres dimensiones para analizar las transiciones entre dos situaciones profesionales y además recupera el hecho de que múltiples transiciones operan a lo largo de una vida.

En efecto, el enseñante no puede estabilizar su identidad profesional de enseñante más que en la medida en que *adquiera nuevas competencias que le permitan dominar mejor su oficio... ese proceso reflexivo se favorece por la integración con un grupo de pares*. (UW Amariya y Mukamuera, 2005, citados por Lanèelle, p. 95).

La segunda transición -dice esta autora- es profesional. (Sus tres sujetos analizados) han cambiado de trabajo, o de estatus. Esta transición no es más que un breve pasaje entre dos estados estables, puede tener una larga envergadura entre los profesores interinos... En efecto, la naturaleza de la nueva organización o del

nuevo estatus, trastoca las antiguas referencia profesionales... (Lanèelle, 2011, p. 103).

De esta manera, la transición como enfoque para esta investigación “contribuye a la comprensión de los fenómenos que afectan al individuo en un cambio continuo y por otra parte a la movilidad profesional que se acelera y a la trayectoria laboral que se diversifica” (Demazière, 2004, citado en Balleux y Perez-Roux, 2013 p. 102). Los fenómenos que ocurren durante un proceso de transición pueden ser considerados como indicadores de cambio y pueden ser secuenciales o simultáneos y no son separables ni se excluyen mutuamente.

Dos enfoques se destacan en el uso del concepto: el enfoque que trata de fundamentar la transición en hitos externos al sujeto, objetivos para un cierto tiempo (v. g.: búsqueda de empleo, contratación, inicio/fin de una formación profesional, entre otros); el segundo, permanece vinculado a los procesos vivenciados y a la reestructuración identitaria inscrita en dichos procesos (Balleux y Perez-Roux, 2013, p. 104).

Lanèelle también señala que las transiciones -como procesos de adaptación- combinan una dimensión objetiva y una subjetiva:

El concepto de transición designa, en efecto, períodos de pasajes entre dos estados, que no necesariamente son estables, a los cuales el individuo debe ajustarse de manera funcional. Las transiciones son entonces procesos de adaptación (pero en algunos casos de no adaptación) que combinan una doble dimensión: objetiva (el cambio de oficio /trabajo, de estatus, de lugar) y subjetiva en la medida en que la percepción del cambio y su valoración forman parte de ella. (p. 94).

A partir de las aportaciones anteriores, entendemos a las transiciones como un flujo y movimiento en el tiempo, en el espacio que incluyen cambios en patrones básicos –en el caso que nos interesa- del comportamiento profesional, que se manifiestan en la vida de los individuos; estos pueden conducir a cambios de identidades, roles, relaciones, habilidades, conductas, entre otros.

Utilizaremos las transiciones para dar cuenta de un continuum en la construcción de una identidad profesional a partir de rastreos de elementos muy concretos que se corresponden

con movimientos espacio/temporales, por ejemplo, el ingreso a la docencia, la permanencia dentro de la institución, la adaptación a nuevos espacios de trabajo, y si es el caso, en búsqueda de la de reconstrucción de dichos elementos.

En el caso de los profesores de asignatura del Colegio de Bachilleres podemos afirmar que la naturaleza de la organización a la que se incorporan profesionistas cuya identidad inicial no es la docencia, constituye la principal delimitante de la transición profesional que se dará; una transición que trastoca los referentes profesionales iniciales y modifica a fondo los comportamientos y la trayectoria laboral que irá perfilando la construcción de una identidad profesional diferente, una identidad docente.

Balleux et al (2009) proponen que la transición de una identidad a otra va de la mano del acompañamiento institucional, en este caso del acompañamiento que el COBACH brinda al profesor de asignatura, y que se articula-según estos autores- alrededor de cinco dimensiones:

i) Condiciones de trabajo; ii) mecanismos que se ponen en juego para la formación docente; iii) relaciones (formales e informales) con personajes clave (profesores, jefes de enseñanza, personal administrativo, etcétera); iv) la trayectoria de las actividades que se llevan a cabo, y v) los tiempos de duración.

Por otra parte, identifican tres evoluciones posibles en la construcción de la identidad docente:

a) La evolución posible de las concepciones sobre la enseñanza: de una concepción de la intuición a una concepción derivada de una pedagogía sistemática.

b) La evolución posible de las relaciones con el saber disciplinario: de un saber para ejercer una profesión a un saber a ser enseñado como parte de una formación general.

c) La manera como los docentes autoperciben su identidad¹³.

2.5 Categorías intermedias

2.5.1 Las estructuras institucionales del curriculum

Esta categoría analítica nos permite tratar de delimitar los espacios que se abren a partir del plan y los programas de estudios y que son ocupados por los profesores de asignatura; incluye la orientación disciplinar de las asignaturas, la cantidad de horas que se imparte cada asignatura por semana, la seriación o continuidad en los distintos semestres, los contenidos pensados en función de la formación de los estudiantes, lo que nos permitirá hablar de la importancia de los profesores de asignatura en el cumplimiento de la función docente del Colegio de Bachilleres en tanto institución educativa.

Esta propuesta, trabajada por De Ibarrola desde hace varios años (1988- 2012), propone el interjuego de tres grandes categorías: plan de estudios, estructuras institucionales del curriculum y realidad curricular. Lo específico de la propuesta es la identificación de las estructuras que regulan y encauzan el desarrollo curricular en una institución educativa y la manera como delimitan el trabajo que desempeña el profesor, establecidas y puestas en operación mediante normas de contratación, normas, acuerdos institucionales, asignaciones presupuestales, entre otros.

La base de la propuesta es recuperar la importancia del Plan de Estudios, dentro de la vida de una institución educativa. En palabras de la autora: “El Plan de estudios hace referencia a un documento fundamental de toda institución educativa. Expresa explícitamente y casi siempre por escrito, de manera formal, legal y legítima lo que las autoridades educativas han decidido sobre qué se elige enseñar” (De Ibarrola, 2012, p. 96). Esta categoría abarca elementos como: el análisis y la valoración de las fuentes que lo alimentan, la síntesis y selección de enfoques y la reconstrucción del conocimiento (del contenido) selección y organización pedagógica y didáctica.

¹³Anticipamos aquí la posibilidad de que los docentes del COBACH se autoperciban con una doble identidad.

Es el plan de estudios el que justifica las estructuras institucionales del currículo; se identifican formalmente seis. La selección, contratación y condiciones de trabajo de los profesores, la asignación del tiempo de enseñanza del que es responsable la institución: cuánto tiempo, y en qué orden y secuencia serán impartidos los conocimientos, la asignación de espacios de trabajo: aulas, talleres, laboratorios, la disponibilidad, asignación y posibilidades de uso concreto de recursos didácticos; las formas de evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos (reglamentos escolares) y la certificación de los aprendizajes logrados. A su vez, en la historia de cada institución escolar se pueden identificar situaciones de congruencia o consistencias o por el contrario, inconsistencias y obstáculos a los procesos educativos dependiendo de la manera como se construye y consolida cada una de las estructuras y la manera como interactúa con las demás (De Ibarrola, 2012).

La tercera categoría es la realidad curricular. En esta categoría están implícitas todas las relaciones formales e informales, de las que son partícipes los docentes con los alumnos, con sus pares, con sus jefes directos, con los padres de familia, con el personal de intendencia, etcétera. La realidad curricular abarca todas las interacciones que se dan en el espacio educativo, los tiempos, en relación al conocimiento. “La realidad curricular rebasa y se aparta de los resultados previstos y amplía la potencialidad de una serie de resultados no previstos y a veces ni siquiera imaginados por el plan de estudios” (De Ibarrola, 2012, p.105). Cabe advertir que la realidad curricular que viven los profesores entrevistados no ha sido objeto de esta investigación, porque para identificarla sería indispensable enfocarla de otra manera. (En particular observación de la vida cotidiana de la escuela, interrelaciones entre todos los actores, etcétera).

La propuesta facilita el reconocimiento objetivo del trabajo de los docentes en el COBACH: la relación de su contratación con los objetivos del plan de estudios, los tiempos de enseñanza que se le asignan, los espacios para ello, los recursos disponibles, y la manera como consolidan o dificultan una identidad docente.

2.5.2 Trabajo docente

Respecto al trabajo docente, es muy difícil señalar exactamente en qué consiste o dónde empieza y dónde termina, pues los límites de este trabajo son poco claros, aunque “Ser maestro es primero que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También, que el maestro, como trabajador, es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer” (Rockwell, 1985, p.9).

No obstante, podemos analizar el trabajo docente en primer lugar a partir de lo que implica un trabajo delimitado por la enseñanza en el aula: donde tiene lugar el proceso de enseñanza y están presentes tres elementos fundamentales: el profesor-el conocimiento (los que marcan los programas de estudio, pero también los conocimientos que ponen en juego profesores y alumnos al respecto)-el alumno. Esta es la escala en la que se profundiza en las entrevistas realizadas.

Las actividades que realiza el profesor pueden ser explícitas: la planeación de clases, la enseñanza (interacción directa con los alumnos, en lo individual y en grupo), calificar tareas, realizar exámenes, capturar calificaciones, elaborar material didáctico, realizar juntas con los padres de familia, ya que “como actividad fundamentalmente social que es, ser maestro implica establecer constantemente relaciones con otros: alumnos, padres, autoridades y colegas” (Rockwell, 1985, p. 10).

En un nivel macro está la institución, concebida como una escala más general, en este plano el profesor realiza actividades administrativas o de gestión, pero tampoco son claros los límites del trabajo que debe desempeñar.

Las actividades implícitas son las que no se prevén, pero están presentes. En el caso de la educación básica, las investigadoras (Rockwell y Mercado) identifican tales como: juntar dinero para colectas, organizar obras de teatro, acompañar a los alumnos a pláticas informativas, realizar jornadas de limpieza, darles consejos, dar asesorías individuales en

horarios no establecidos, entre muchas otras que nos son predecibles. Son las últimas las que destacan en el caso de los profesores de nivel medio, consejos especialmente difíciles por la etapa por la que atraviesan los alumnos del nivel.

Dentro de la concepción del trabajo docente, a partir de lo que plantea Rockwell, observamos que este trabajo implica diversas actividades que se desdibujan, pues en el imaginario colectivo se relaciona la enseñanza con el trabajo del docente. Sin embargo, todas las actividades que encierra esta actividad son poco predecibles y pocas veces remuneradas como todo el trabajo que desempeñan los profesores de asignatura en las horas muertas que contempla su horario y por las cuales no reciben ninguna remuneración.

Dentro de esta categoría *trabajo docente*, cabe hacer referencia al desarrollo de las múltiples competencias que se manejan en el acuerdo 447 que son parte de la RIEMS y que se describe en el capítulo uno; este hace referencia a una lista de diversas competencias que se esperan del profesor del NMS; aunque en el aula se distorsionan, mutan y se complementan con otras prácticas que tienen interiorizadas los profesores.

En los siguientes capítulos se detallan las actividades de trabajo docente que los profesores de asignatura entrevistados resaltaron como las que mayormente influyeron para la consolidación de su identidad docente.

2.5.3 La satisfacción laboral

Desempeñar una actividad que genere ingresos es importante para casi todos los individuos; que esa actividad genere, además del bienestar material, las condiciones de bienestar emocional/moral, para un sujeto es más complicado; tomar gusto por desempeñar una actividad para la que no fueron formados quizá es aún más complejo. Asumirse como profesor puede ser difícil, pues no todos los sujetos están preparados para realizar una actividad tan complicada como resulta ser la docencia con límites poco claros.

Dentro del espacio laboral llamado escuela se gestan distintas relaciones con distintos actores, los más cercanos son los alumnos, otros profesores, directivos y padres de familia; estas relaciones generan un ambiente de trabajo armonioso o inestable que pueden empujar a los profesores a quedarse (adaptarse o resignarse) o a claudicar. También

intervienen otros elementos como el aspecto económico, social, entre otros, para permanecer desempeñando una actividad en este caso la docencia.

La satisfacción laboral es difícil de medir, no se puede considerar como el simple hecho de sentirse feliz al desempeñar un trabajo, existen ciertos elementos (variables) que podrían ayudar a explicar esta situación ¿qué los propicia o qué factores intervienen en la construcción de la satisfacción laboral? Por ello “En el caso de la planta académica el estudio de la satisfacción en el trabajo es pertinente para entender y mejorar las instituciones de educación y sus funciones esenciales de enseñanza, investigación y servicio” (Galaz; 2003, p. 19).

La satisfacción laboral está ligada al desarrollo de trabajadores como personas y a su dignidad, en tanto se relaciona con la calidad de vida en general y, finalmente, porque un empleado satisfecho presentará más conductas en favor de la organización que uno menos satisfecho (Kalleberg, 1977, citado en Galaz, 2003). La satisfacción laboral se ha interpretado como resultado de las condiciones de trabajo objetivas, del ambiente social de las circunstancias y del propio trabajo (Galaz, 2003, p. 26).

Para hablar de la satisfacción laboral de los profesores de asignatura del COBACH retomo las seis dimensiones que propone Kalleberg (1977): una intrínseca, que se refiere al trabajo en sí mismo, al grado en que éste resulta interesante y autodirigido; otras cinco dimensiones se refieren a diversas facetas del trabajo como: la financiera, de carrera, de convivencia, de relación con los compañeros de trabajo y de disponibilidad de recursos. Relaciono estas dimensiones con los aspectos que rescato de la narrativa de los profesores de asignatura del COBACH, agrego una categoría más, las condiciones laborales, para aterrizarlas en el contexto del COBACH.

Tabla 3. Categorías Kalleberg	
Categoría	Variables
Trabajo en sí mismo	Funciones como docente; académicas, administrativas, etcétera.
Financiera	Remuneración pago por hora frente a grupo
De carrera	Formación a lo largo de su trayectoria como docente
De convivencia	Con alumnos, docentes, directivos, padres de familia entre otros.
Relación con sus compañeros	Socialización con pares
Disponibilidad de recursos	Infraestructura y recursos materiales
Condiciones laborales	Horarios, cantidad de grupos, días que asiste al plantel, lugar donde importante clase, etcétera.

Tabla 3. Variables de la satisfacción laboral. Elaboración propia retomando las categorías que trabaja Kalleberg, 1977).

Condiciones laborales. Las condiciones laborales no son consideradas por el autor. Sin embargo, es fundamental incluir esta característica para hablar de la construcción de la satisfacción laboral, en el caso de los profesores entrevistados, las condiciones laborales precarias a las que están sujetos y que involucran cantidad de horas contratados frente a grupo, horarios a trabajar (turnos y horas muertas), además de la inestabilidad laboral que viven cada semestre.

Para concluir, las teorías y categorías revisadas nos aportan elementos para iniciar la mirada sobre la problemática que se quería investigar, ofrecieron también elementos para

organizar, analizar, describir y explicar los resultados que se presentan en los siguientes capítulos, las transiciones que viven los profesores de asignatura entrevistados y los elementos que se encierran en este problema de investigación como son: las características de los profesores de asignatura del COBACH, las decisiones que tuvieron lugar para que se incorporaran a trabajar en la docencia y permanezcan en ella, pese a sus difíciles condiciones laborales, la evolución de su trabajo en el aula, la autopercepción que tienen de su identidad profesional, así como las satisfacciones que les genera este trabajo. Los resultados encontrados, a su vez, permitieron completar o incluso realizar ciertas críticas a las teorías elegidas, como se propone en las conclusiones del estudio.

Capítulo III. Quiénes son los profesores del estudio y la autopercepción de sus condiciones de trabajo

La voz de los docentes respecto a la práctica que desempeñan en el aula y en la escuela es muy importante, pero antes de darles voz es indispensable conocer y reconocer “Quiénes son los profesores¹⁴” entrevistados para este estudio y que están contratados por asignatura en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

En este capítulo se presentan cuatro tipos de datos básicos sobre los profesores entrevistados con la finalidad de conocerlos, observar características que son parte esencial de su vida y subrayar los rasgos característicos de su trabajo como docentes a partir de los datos “duros” y la percepción que tienen ellos mismos sobre sus condiciones laborales:

- 1) Los rasgos socio-demográficos de los profesores entrevistados para esta investigación: género, edad, estado civil, dependientes económicos, lugar de origen, lugar de residencia actual;
- 2) La formación profesional (universitaria) inicial, la institución de formación profesional y las expectativas que tenían al elegirlos, considerando la teoría del DBO para tratar de explicar esta decisión;
- 3) Las condiciones de contratación dentro del COBACH conforme a su legislación interna y los nuevos lineamientos que llegan con el examen de oposición reglamentado por la Ley General del Servicio Profesional Docente; la asignación de materias que imparten y los grados a los que pertenecen, la cantidad de asignaturas que imparten en un mismo semestre, las horas que trabajan por semana, el turno o los turnos en que laboran, el tamaño de los grupos, el lugar donde imparten sus clases (salón, biblioteca, laboratorio, explanada), información que se organiza con base en las estructuras institucionales del currículum;
- 4) Las trayectorias laborales -los trabajos que han desempeñado a lo largo

¹⁴ Quiénes son los profesores es un título retomado del texto que lleva el mismo nombre y hace referencia al estudio de profesores de educación básica del D. F. De Ibarrola, M. (1997). Quiénes son nuestros profesores. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

de su vida-, los que tienen una relación directa con su formación inicial, los que se insertan directamente en el ámbito educativo y el doble trabajo.

3.1 Datos sociodemográficos

La edad promedio de los profesores entrevistados es de 51 años pero la dispersión es elevada: entre los doce profesores hay 3 que tienen menos de 40 años; la profesora más joven tiene 28 años y tiene menos de un año trabajando en el COBACH, y la de mayor edad tiene 64 años y 37 años de servicio en el COBACH.

Las entrevistas que realizamos resultaron equilibradas respecto al género: Se entrevistaron a seis profesoras y seis profesores. No se tenía contemplado equilibrar el género de los entrevistados a la hora de la elección de los profesores a entrevistar, los criterios versaron en torno a otros factores como la antigüedad dentro de la institución y la profesión de formación inicial. El censo 2015 que realizó el INEE informa que el equilibrio de género no es una regla aunque la feminización ha avanzado en este nivel; las proporciones a nivel federal son 58.76% hombres y 41.245 mujeres para el período 2013-2014 (INEE: 2015, p. 33).

Nueve de los 12 profesores son casados, solo tres profesoras son solteras. Cuatro de los profesores casados tienen hijos y una de las tres profesoras solteras tiene dos hijos. Esto significa que hay profesores y profesoras que están casados y no tienen hijos. Diez de los profesores entrevistados tienen dependientes económicos: hijos, madre o padre. Y las prestaciones que reciben por su contratación en la docencia como el servicio de salud han influido en la permanencia en el COBACH entre algunos de ellos.

La mayoría, 10 de los profesores entrevistados, son originarios del Distrito Federal hoy Ciudad de México y solamente dos migraron de otro estado: Guanajuato y el Estado de México para establecerse en la CDMX; esto quiere decir que existe poco índice de migración en estos sujetos.

Cabe mencionar que de acuerdo a los datos empíricos su lugar de residencia actual es muy cercano a los planteles en los que laboran, por ejemplo, tres de los seis profesores que se entrevistaron en el Plantel núm. 15 Contreras viven en la misma delegación, otros dos en

Coyoacán y una más en la delegación Álvaro Obregón que son delegaciones aledañas al lugar donde se ubica el plantel núm. 15.

En el caso del plantel Huayamilpas la situación es similar, tres de los seis profesores que trabajan en el plantel núm. 17 viven en la delegación Coyoacán que es la misma delegación en la que está ubicado dicho plantel, en los otros tres casos, los docentes viven en delegaciones cercanas al plantel: Tláhuac y Xochimilco. Entonces podemos deducir que sus traslados de su casa al trabajo no son muy extensos, aunque podríamos considerar el traslado a su otro lugar de trabajo¹⁵.

En el siguiente cuadro se presentan los datos más representativos de cada profesor entrevistado, estos datos se presentan de acuerdo al plantel en el que laboran, los primeros seis corresponden al plantel núm. 15 y su colocación dependió del número en el que fueron entrevistado, los seis restantes corresponden al plantel núm. 17 y siguen la misma lógica. Este orden de presentación se conserva en todos los cuadros elaborados.

Tabla 4. Datos socio-demográficos ¹⁶						
Clave	Edad	Sexo	Estado civil	Dependientes económicos	Lugar de origen	Lugar de residencia
B1	64 años	Femenino	Soltera	No	Distrito Federal	Álvaro obregón
R2	41 años	Masculino	Casado	Si (4) 3 hijos Esposa	Distrito Federal	Magdalena Contreras

¹⁵ La cercanía al lugar de trabajo es considerada una condición favorable De Ibarrola, (1994) encuentra que los profesores de educación básica cambian de lugar de trabajo en los primeros años, hasta que quedan satisfechos con la zona en la que podrán establecerse con su familia.

¹⁶ En todos los casos, los cuadros se presentan en el orden en el que se realizaron las entrevistas, los primeros seis entrevistados corresponden al Plantel núm. 15, Contreras y los restantes al plantel núm. 17, Huayamilpas.

F3	53 años	Masculino	Casado	Si	Guanajuato	Coyoacán
S4	53 años	Femenino	Soltera	Si (3) 2 hijos Madre	Distrito Federal	Magdalena Contreras
JA 5	52 años	Masculino	Casado	Si (4) 3 hijos Esposa	Distrito Federal	Coyoacán
FJ6	63 años	Masculino	Casado	Si (3) 2 hijos Esposa	Distrito Federal	Magdalena Contreras
J7	33 años	Masculino	Casado	Si (1) 1 hijo	Distrito federal	Tláhuac
R8	51 años	Masculino	Casado	Si (5) 4 hijos Esposa	Distrito Federal	Coyoacán
X9	41 años	Femenino	Soltera	No	Estado de México	Coyoacán
R10	39 años	Femenino	Casada	No	Distrito Federal	Xochimilco
M11	28 años	Femenino	Casado	No	Distrito Federal	Tláhuac
C12	41 años	Femenino	Casado	Si	Distrito Federal	Coyoacán

Tabla 4. Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada en las entrevistas.

La tabla anterior retrata las características socio-demográficas que presentan los profesores de asignatura entrevistados. Podría ser como una radiografía que muestra los datos “duros” que se utilizan en todo primer análisis para un grupo que se estudia. Lo que no muestra son los rasgos intangibles, lo que no nos dicen estos datos son la voluntad, la motivación, el esfuerzo que realizaron los profesores para lograr ingresar al COBACH y permanecer laborando ahí, que son el objeto de esta tesis y que se presentan en los siguientes apartados.

3.2 Formación inicial e institución académica de origen

Los profesores de asignatura entrevistados para esta tesis realizaron estudios profesionales de nivel superior en disciplinas ajenas a la docencia. Con base en las entrevistas es posible decir, que por lo menos al iniciar sus estudios profesionales, difícilmente imaginaron llegar a ser profesores de asignatura.

De acuerdo a la teoría del DBO (Hedström, 2010), la elección de la formación específica fue el resultado de diferentes creencias, deseos y oportunidades como el referente de éxito, aunque también hubo otras creencias que influenciaron esta decisión: la tradición familiar, la figura de éxito, la admiración hacia algún profesor, la falta de orientación vocacional o la impresión de tener una única opción para realizar estudios de nivel superior.

Destaca entre las motivaciones la admiración hacia algún profesor; que expresaron 4 de los 12 entrevistados. Incluso una de las entrevistadas informó que ya había elegido estudiar una carrera profesional (arquitectura), pero su relación cercana con una profesora ocasionó que la elección cambiara. Es el caso de la profesora (M11, 2015) que permite observar la importancia de los profesores en la vida de los alumnos; su narrativa refleja la manera como un profesor impacta positivamente en los alumnos, también se hace visible todo el trabajo extra que es capaz de realizar un profesor con tal de ayudar a sus alumnos a que sean exitosos y sobresalgan.

Estudié en la vocacional cuatro, ahí estaba estudiando Técnico en construcción porque “*quería ser arquitecta*”. Cuando yo empecé a estudiar ahí este... se me empezaron a facilitar las materias de química, matemáticas y física y la maestra de química que se llama María de los Ángeles me empezó a decir, que era muy buena en química y que veía que se facilitaba mucho y yo dije -pues a veces uno no lo nota Y me dice- te voy a inscribir a un concurso inter politécnico y dije -bueno sí me inscribió y quedé en tercer lugar y todo y ella muy contenta. Ahora te voy a inscribir en las olimpiadas de química y yo dije chin... ahora, también tercer lugar y así me empezó a llevar hasta que me llevó, me presentó con el profesor que se encargaba de llevar a los chicos a la cachi, cachi porra en el canal once del Politécnico y entonces me llevó, fui y concursé y también iba y me apoyaba, o sea que en ella vi mucho apoyo y muchas ganas de quererme sacarme adelante, me empezó a contagiar con su experiencia de como era de química, de que podrías trabajar en la industria y a mí me encanta el laboratorio, trabajar en el laboratorio es lo que más me apasiona y entonces este... Iba yo a clases los sábados y no era obligación, pero por ella, por todo lo que nos apoyaba, para prepararnos para los concursos y nos ponía a hacer experimentos y ahí es donde tome la decisión y dije creo que ya no quiero ser arquitecta, me voy a dedicar a la química, a la área de la química, empecé a investigar y la química

petrolera me gusto y entonces termine la carrera de ingeniería química petrolera (M11, 2015).

Parte fundamental de la investigación y criterio básico de selección de los profesores entrevistados fue el área de formación profesional inicial, seis pertenecientes al área de humanidades y seis más pertenecientes a las ciencias exactas.

De los seis que están formados en el área de las ciencias duras cuatro son hombres y dos son mujeres, son ingenieros en distintas ramas: en comunicaciones y electrónica, química fármaco-bióloga, mecánico, químico industrial, ingeniera química-petrolera; otra mujer es medica veterinaria zootecnista. Los seis restantes, tres mujeres y tres hombres están formados en las ciencias sociales y humanidades: Licenciada en Historia, Licenciada en Literatura, Drama y Teatro y Licenciada en Periodismo, Licenciado en Administración de Empresas, Licenciado en Economía; uno de ellos alcanzó ya el Doctorado en Filosofía.

Es claro que su formación inicial está alejada de la educación. Aunque en lo que respecta a los egresados de carreras como la de Historia, la de Filosofía y la de Literatura frecuentemente la docencia se incluye como una extensión del área de desarrollo profesional, ninguna recibió durante su formación asignaturas encaminadas a la pedagogía o a las estrategias didácticas para la impartición de clase durante su trayecto formativo.

La formación profesional se dio en las grandes instituciones educativas públicas de la Ciudad de México: siete de los entrevistados estudiaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); tres en el Instituto Politécnico Nacional (IPN); y dos en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)¹⁷. Esto permite aventurarnos a decir que en el COBACH laboran profesionistas de alta calidad, que no provienen de escuelas de dudosa procedencia o de las escuelas llamadas “*patito*”, pero esta afirmación requeriría mayor información al respecto.

¹⁷Los originarios de otras entidades migraron a la ciudad probablemente desde la época de sus estudios profesionales. Una de ellas ha tenido varios lugares de residencia a lo largo de su vida.

Tabla 5. Área de formación e institución de procedencia		
Clave	Licenciatura obtenida	Institución de procedencia
B1	Lic. en Historia. Humanidades	UNAM
R2	Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica Ciencias exactas	IPN
F3	Lic. en Administración. Humanidades	UAM
S4	QFB. Ciencias exactas	UNAM
JA5	Dr. En Filosofía. Humanidades	UNAM
FJ6	Ingeniero Mecánico. Ciencias exactas	UNAM
J7	Lic. en Economía. Humanidades	UAM
R8	Ingeniero Químico Industrial Ciencias exactas	IPN
X9	Licenciada en Literatura Dramática y Teatro Humanidades	UNAM
R10	Lic. en Periodismo. Humanidades	UNAM
M11	Ingeniera Química. Ciencias exactas	IPN
C12	Medica Veterinaria Zootecnista Ciencias exactas	UNAM

Tabla 5. Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada en las entrevistas.

3.3 Condiciones de contratación y condiciones de trabajo

3.3.1 Condiciones de contratación

Aunque todos los profesores entrevistados están contratados por asignatura (ese es el criterio básico) es importante señalar que existen cuatro tipos de contratación en esa

categoría, que dependen inicialmente de la fecha en la que se hizo la contratación, porque las exigencias y requisitos se fueron modificando a lo largo del tiempo.

Cuando se creó la institución, y con la explosiva expansión de la matrícula y la apertura de diversos planteles entre los años 1973 y 1985, la incorporación al COBACH fue más sencilla, se contrataron estudiantes de nivel superior que no estaban titulados, incluso, que no habían concluido los estudios universitarios y que no tenían experiencia en docencia. No fue sino hasta muchos años posteriores –en el 2009- cuando se exigió la acreditación del título profesional.

La mecánica de contratación en esos primeros años fue calificada como “sencilla”; los aspirantes a profesores de asignatura dejaban sus documentos en las oficinas generales del COBACH o en algún plantel y esperaban a que hubiera horas vacantes que se relacionaran con su perfil y que les llamaran para incorporarse a laborar como profesores de asignatura. A partir del 2013, con el examen de oposición previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente, las exigencias son otras y el proceso es complicado y largo.

Un requisito fundamental en este nuevo proceso, es que los aspirantes a profesor de asignatura en la actualidad tienen que haber concluido la licenciatura, estar titulados, así como acreditar el examen de oposición. También cambiaron los niveles de contratación.

Tabla 6. Características del docente		
Periodo	Característica	Categorías de contratación
Creación del colegio y expansión de los planteles 1973-1985	-No titulados/titulados -Sin experiencia en la docencia -Sin examen de admisión a la docencia	C1 C2 C3 C4
Incorporación de la RIEMS Año 2009 ¹⁸	-exigencia del título universitario -sin examen de admisión	C1 C2 C3 C4
Reforma estructural Año 2013	-Ingreso al ejercicio docente por medio del examen propuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente	Profesor CB1- título a nivel licenciatura Profesor asignatura A título licenciatura Profesor asignatura B título licenciatura y candidato a grado de maestría Profesor asignatura C título a nivel maestría

Tabla 6. Elaboración propia con información de la convocatoria del concurso de oposición para el ingreso a la educación media superior 2014-2015.

Los profesores que ingresaron con anterioridad al 2013 al COBACH siguen en la lógica de la existencia de únicamente cuatro categorías distintas de contratación, ocho de los entrevistados ingresaron en la primera y segunda etapa y podrían apearse a los procedimientos de promoción para ascender y obtener mayores ingresos, como se verá más adelante.

¹⁸ Nótese el periodo tan prolongado durante el que no se exige ni el título profesional ni examen de admisión.

A partir de la experiencia de los profesores entrevistados de acuerdo a las características de la contratación por asignatura, se pueden ubicar cuatro formas distintas de ingreso y de contratación.

- a) Cinco de los doce profesores entrevistados han logrado el máximo de horas de contratación a las que puede aspirar un profesor de asignatura: 27 o 28 horas basificadas e inamovibles. Esta contratación corresponde con la mayor antigüedad de los entrevistados en el plantel y con las mejores condiciones laborales. El hecho de contar con 28 horas representa mayores ingresos, a diferencia de los profesores a los que únicamente se les asignan tres o cuatro horas.
- b) De los profesores entrevistados tres tienen menos de cinco años laborando dentro del COBACH. Desde mi lectura puedo inferir que son los profesores que tienen las condiciones más vulnerables de trabajo, no tienen horas basificadas, y cada semestre están a la expectativa de cuál será su carga horaria –la pueden conservar, modificar o incrementar de acuerdo a las necesidades de la institución-, dependiendo el número de grupos que se abran y de los procesos de evaluación por parte de las autoridades del plantel.
- c) Tres de los doce profesores entrevistados. ingresaron mediante el examen de oposición de la Ley General de Servicio Profesional Docente: Este mecanismo de concurso se abrió en el año 2013 y ofrece al docente que lo aprueba un mínimo de nueve horas base, esta situación podrá tener variaciones siempre positivas, ya que el COBACH podrá ofrecerle más horas hasta un máximo de 28, pero nunca menos de nueve horas.
- d) Se localizaron también excepciones de ingreso para laborar en el COBACH como es el caso del profesor JA5 que en el año 2015 dejó sus papeles en el plantel núm. 15 y fue contratado por tres horas, no presentó examen de oposición y su formación no corresponde a su nivel de estudios como lo marca la tabla núm. 6 de categorías de contratación que se presentó anteriormente.

Después del proceso de ingreso al COBACH en diferentes fechas y por tanto bajo distintas circunstancias (recomendación, dejar papeles en la institución, tomar un curso de capacitación o en el periodo más reciente ingreso por examen) cabe hablar de la decisión de permanecer dentro del COBACH; parte de la permanencia implica la oportunidad y la decisión de promoverse o no.

Los profesores entrevistados saben que existen 4 categorías de contratación y que las categorías más altas representan mayores ingresos, aunque también diferentes requisitos. Sin embargo, únicamente tres se han promovido, la mayoría sigue contratado en la categoría 1, la razón que argumentan y que se puede relacionar con las creencias de las que habla Hedström (2010), es que el ascenso en la categoría de contratación depende de un proceso complejo.

En efecto, para ascender de categoría, los profesores deben solicitar a las autoridades del plantel (director, subdirector) que se lleve a cabo un proceso de evaluación que involucra varios tipos de procedimientos: observación de sesión, exámenes, acreditación de cursos y no existe la seguridad que después de realizar el proceso logren un ascenso en categoría de contratación, por lo tanto prefieren omitirlo y continuar con su mismo nivel. Estos niveles de contratación mencionados pareciera que están vigentes, pero se abrieron nuevas categorías con la llegada del examen de oposición, que va más allá de un proceso de evaluación ya que los requisitos para contratarse en algún nivel dependen más de la formación profesional: licenciatura, maestría, como se puede observar en el cuadro anterior.

En el nivel que estoy contratada, porque somos cuatro categorías, yo estoy en la penúltima, entonces son como ciento cincuenta pesos más o menos, hay un compañero que ingreso apenas ahorita y le están pagando ochenta pesos la hora, entonces la diferencia entre categorías es muchísima... (X9, 2015).

Tengo la categoría C1 (J7, 2015).

3.3.2 Contratación para las asignaturas a impartir

Como se anticipó en la perspectiva teórica descrita en el capítulo dos, el plan de estudios funge como una herramienta básica para las contrataciones: fundamenta las estructuras institucionales del curriculum. En él se norman las asignaturas, su distribución y seriación

a lo largo de los tres años que dura la formación en el COBACH, por lo tanto, justifica los perfiles de los profesores que se requieren para impartirlas, regula los tiempos en toda la extensión de la palabra, relacionado con la matrícula total prevé la cantidad de grupos y la cantidad de horas que corresponden a cada profesor.

Tabla 7. Condiciones laborales									
Clave	Formación Profesional	Asignatura	Horas contratado a las semana	Grupos que atienda	Semestres que atiende	Años laborando en el COBACH	Forma de ingreso	Turno en que labora	Categoría de contratación
B1	Licenciada en Historia	Introducción a las Ciencias Sociales	27	6	2°	37 años	Dejó papeles en dirección general	Mixto	C1
R2	Ingeniero en Comunicaciones electrónicas	Física 1 Física 2 Física 3 TIC 1 TIC 2	28	6	2° 4°	16 años	Recomendación de una profesora	Vespertino	C2
F3	Licenciado en administración	Admisión y empleo Admisión y empleo 2 Introducción al trabajo Nociones de auditoria	27	6	6°	14 años	Por medio de un curso	Mixto	C3
S4	Químico Fármaco biólogo	Química 1 Química 2 Química 3	18	6	2° 4° 6°	Seis meses	Concurso de oposición	Mixto	C1
JA5	Dr. en Filosofía	Filosofía	3	1	6°	Mes y medio	Dejo sus papeles en un plantel	Matutino	C1
F6	Ingeniero mecánico	Física	4	1	4°	16 años	Por medio de un curso	Matutino	C1
J7	Lic. en Economía	Estructura socioeconómica de México Administración	7	2	2° 4°	5 años	Por medio de recomendación	Mixto	C1
R8	Ingeniero químico industrial	Matemáticas	5	1	6°	10 años	Dejo sus papeles en un plantel del COBACH	Mixto	C1

X9	Lic. en literatura dramática y teatro	Literatura 1 Literatura 2	28	6	2° 4°	16 años	Dejo sus papeles en la Dirección General del COBACH	Mixto	C2
R10	Lic. en periodismo	Lenguaje y comunicación Ciencias de la comunicación	28	7	2° 6°	12 años	Dejo sus papeles en la Dirección General	Mixto	C1
M11	Ingeniera químico petrolero	Matemáticas Química	27	6	2° 4° 6	½ año	Examen de oposición	Mixto	C1
12	Medica veterinaria Zootecnista	Ecología	15	5	6°	1/2 año	Examen de oposición	vespertino	C1

Tabla 7. Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada en las entrevistas.

3.4 Trayectoria laboral

La antigüedad dentro del COBACH es fundamental para considerar la construcción de su identidad docente y el desarrollo de las mejores prácticas pedagógicas y didácticas. Recuérdese que entre la población entrevistada la antigüedad varía entre un mes y medio y hasta 37 años.

Es importante manifestar que los profesores entrevistados han tenido trayectorias distintas en la vida, que son seres singulares, han tenido distintos empleos, por sus formaciones y por las mismas oportunidades laborales. Se incorporaron al mercado de trabajo a diferentes edades, en distintos momentos y en diferentes actividades, según sus habilidades, conocimientos, certificados y oportunidades.

Algunos de ellos se incorporaron a trabajar en la docencia aún antes de egresar de la carrera inicial; otros lo hicieron apenas al egresar, ahí se han quedado y nunca se emplearon en su área de formación, otros se dedicaron a trabajar en su área de formación inicial; además, seis de los doce profesores, actualmente tienen otro u otros empleos relacionados con la educación.

A cada uno de los profesores se les presentaron diferentes oportunidades, estas tuvieron diferentes duraciones y por razones muy personales o peculiares dejaron de lado esos empleos para terminar completamente inmersos en el ámbito de la educación, en el momento de la entrevista seis de ellos conjugaban dos o más empleos relacionados con el ámbito educativo.

3.4.1 Tipo de empleo y relación con su área profesional

El tipo y la cantidad de empleos que han tenido y que tienen los profesionistas entrevistados que se desempeñan ahora como profesores de asignatura tienen que ver con su edad, ya que podría establecerse una relación entre la cantidad de empleos con la edad. Sin embargo, esta relación no es tan lineal en todos los casos, quizá porque intervienen otros factores de distinta índole: ideológicos, económicos y contextuales.

En la parte de datos socio-demográficos mostramos la edad de los profesores; seis de los doce pasan los 50 años; y son ellos quienes se dedicaron a trabajar en su área profesional mucho tiempo, hasta 20 años en su rama laboral, pero por distintas razones se incorporaron a la docencia. La excepción es la maestra B1, quien ingresó al COBACH antes de concluir sus estudios universitarios y nunca cambió de trabajo. Podría parecer una trayectoria lineal, pero en realidad hubo una ruptura en su transición de estudiar una profesión para desempeñarse como docente.

Otros maestros con mucha edad han tenido pocos trabajos con amplias trayectorias en empresas específicas y otros se han dedicado a la docencia gran parte de sus vidas. Los profesores más jóvenes han tenido pocos empleos, la mayor parte de su tiempo lo han dedicado a la docencia, tal vez lo podríamos explicar por la falta de oportunidades en su área laboral, o porque actualmente se ha dado una fuerte apertura a los profesionistas de distintas áreas a que se incorporan a la docencia. Respecto al perfil docente que solicita el COBACH ha permanecido casi igual al solicitar un “profesionista especialista en un área” y hoy en día el examen de oposición que propone La Ley General del Servicio Profesional Docente ha venido a acentuar esta característica.

Tabla 8. Trayectoria laboral

Clave	Edad	Trayectoria laboral	Experiencia previa en la docencia antes de ingresar al COBACH	Otro empleo	Asignatura
B1	64 años	-Investigadora en el Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano y Socialista (CEMOS) -Guía de turista	No	Actualmente no	Introducción a las Ciencias Sociales
R2	41 años	-Mantenimiento en equipo de computo -Centro autorizado SONY reparando equipos electrónicos	No	Si, docente en el CCH	Física 1 Física 2 Física 3 TIC 1 TIC 2
F3	53 años	-Banamex (prácticas profesionales) después de sus prácticas lo contrataron como analista en mercado de dinero -Gerente de mercado de dinero -Gerente de mercados internacionales -Gerente de cambios (todo dentro de Banamex) -Subdirector en BANPAIS -Asesor por proyectos en BANORTE	No	Si Grafólogo en el área de criminalística Docente en diplomados	Admisión y empleo Admisión y empleo 2 Introducción al trabajo Nociones de auditoría
S4	53 años	-Trabajó en la industria -Negocio propio (estilo supermercado) -Gerencia en control de calidad (industria) -Industria farmacéutica -Laboratorio ambientalista -Docencia en NMS (Green Hills, Queen)	Si (8años)	Si, docente en una secundaria particular Preparatoria particular	Química 1 Química 2 Química 3
JA5	52 años	-Coordinador en la facultad de Filosofía de la UNAM -Trabajo en una editorial -Docencia en preparatoria, licenciatura y maestría	Si (13 años)	Si, docente en la facultad de filosofía y letras UNAM	Filosofía
FJ6	63 años	-Renault de México -ESIME del IPN (docente) -Universidad del valle de México	Si	Docente en la preparatoria de la Ciudad de México	Física

J7	33 años	-Afore de Banamex (3 meses) -Ejecutivo Bancario (3 años)	No	Docente en otro Colegio	Estructura socioeconómica de México Administración
R8	51 año	-Industria -UNITEC (docente)	Si (1 año)	Área administrativa en un colegio	Matemáticas 6
X9	41 años	-Maestra de preescolar	Si (6 meses en preescolar)	No	Literatura 1 Literatura 2
R10	39 años	-Trabajo en el área de prensa en la delegación Xochimilco	No	No	Lenguaje y comunicación Ciencias de la comunicación
M11	28 años	-Laboratorio de medicamentos exclusivos -Petrolera –Refinería de Cadereyta (contratista externo) -Hospital ABC -Área del medio ambiente -Colegio de Monjas (encargada de laboratorio y docente de secundaria)	Si	Actualmente no	Matemáticas Química
C12	41 años	-Veterinaria (5 años) -Maestra de biología en secundaria	10 años	No	Ecología

Tabla 8. Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada en las entrevistas.

En la tabla ocho podemos observar la cantidad de empleos y el tipo de trabajos que han desempeñado los profesores, cada uno de ellos ha tenido distintas oportunidades de empleo mediadas por ciertas interacciones, algunas situaciones podrían ser consideradas como muy azarosas.

Se podría considerar que los profesores que tienen más edad han desempeñado distintos trabajos, pero también podemos pensar que antes se contemplaba la idea de conseguir un “*buen trabajo*” y tratar de permanecer, ascender si era posible y buscar estabilidad laboral. Tal vez esa era la idea de la profesora B1 que tiene 37 años laborando dentro del COBACH, poco a poco logró llegar a las 28 horas de contratación, no tiene otro empleo, es soltera, no tiene hijos ni otro tipo de dependientes económicos, trabaja tres días a la

semana, tiene una buena relación con sus jefes inmediatos, pero no ha pensado en promoverse porque no lo considera necesario. Esta profesora tuvo la oportunidad de ingresar a la docencia desde que era estudiante de licenciatura, ella misma marca este aspecto de “la oportunidad” de la que habla Hedström (2010), porque en algún momento de su formación universitaria una profesora le informó sobre el Colegio de Bachilleres y la invitó a ir a dejar sus papeles al plantel.

En los años ochenta, personas que habían hecho estudios, o ejercido oficios distintos al magisterio elegían ser maestros como mejor opción y no porque no les quedaba de otra (Rockwell, 2013, p.440). Hoy en día pareciera que la situación se torna a la inversa, muchos profesionistas de distintas disciplinas se incorporan a la docencia porque no encuentran otras oportunidades de empleo; no es el único motivo, pero este fue uno de los más recurrentes de acuerdo a la información recabada en las entrevistas realizadas a los docentes del COBACH, como se observa en los siguientes ejemplos:

El profesor R2 trabajó en distintas empresas e intentó ingresar a trabajar a una empresa de renombre, pero le faltaron elementos como el manejo de un idioma extranjero (Inglés). Entonces tuvo “la oportunidad” de ingresar a la docencia porque contaba con el apoyo de una profesora que conocía y después de laborar por algún tiempo creyó que era un trabajo viable; aunque no ganaba lo que él esperaba, tenía ciertas prestaciones como la seguridad social que considera importante para él y para su familia.

El profesor J7 estaba fastidiado del trabajo que desempeñaba en un banco y casualmente se presentó una “oportunidad” de ingresar a laborar como docente, con el apoyo de una conocida.

Mi mamá conoce a una maestra, que a mí me dio clases en secundaria, tenía para mí mala suerte antecedentes con la maestra de que yo era rebelde que no entraba como todos y fue mi etapa rebelde y le preguntó la maestra ¿y tu hijo terminó de estudiar? Y mi mamá le dijo sí, terminó la licenciatura y tiene su título ¿Y ya está trabajando?, pues nada más le hizo el comentario ¿no le gustaría dar clase en el Colegio de Bachilleres y fue ese día que fui al curso y llegue aburrido del curso y mi mamá me dijo, me encontré a la maestra ¿que si te interesaría dar clases? En ese momento tan harto del trabajo dije sí, dije pues vamos a intentar otra cosa porque aquí en el banco si gano bien pero no tengo tiempo libre para mí y vivo muy estresado. Y sí, efectivamente me acompañó la maestra para que pudiera ingresar al COBACH (J7, 2015).

En el tema del ingreso a la docencia en el COBACH, retomando los planteamientos de Hedström (2010), podemos afirmar que la variable que estuvo presente en todos los casos de los 12 profesionistas para ingresar a la docencia fue la oportunidad, en pocos casos estuvieron presentes las tres variables en conjunto (deseo, creencia y oportunidad).

Las trayectorias de los profesores también nos muestran que siete de ellos contaban con experiencia docente previa antes de ingresar al COBACH. En algún momento de sus trayectorias laborales trabajaron en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta nivel superior, y uno en educación para adultos. Eso significa que esa experiencia pudo haber fungido como sustento para acreditar el examen de oposición, como lo mencionan las tres profesoras que ingresaron por este mecanismo, ellas mencionaron que no tenían formación como docente, pero tenían experiencia en la docencia, principalmente en escuelas de educación secundaria. A los otros profesores que entraron bajo otro mecanismo, la experiencia previa en la docencia les pudo haber ayudado a adaptarse más fácilmente a la lógica y a las normas institucionales por las que se rige el COBACH.

Los 5 profesores que no tenían ni formación en educación ni experiencia en la docencia antes de entrar a laborar al COBACH vivieron su incorporación y adaptación a la institución de manera más difícil.

3.5 La percepción que tienen los docentes de las condiciones de trabajo que viven en el COBACH

En este apartado se analiza *el significado que los profesores entrevistados le asignan* a los datos duros que comprenden sus condiciones laborales y que se describieron con detalle en el apartado anterior: el tipo de contrato (por asignatura), la cantidad de horas que están contratados frente a grupo y por las cuales reciben una remuneración, la cantidad de grupos que atienden durante un semestre, la cantidad de asignaturas que imparten en un mismo semestre, la cantidad de horas muertas (horas sin grupo y sin pago intercaladas de manera poco eficiente entre los turnos y horarios efectivos de docencia), los turnos en los que laboran (matutino, vespertino o mixto), los días que asisten al plantel; la antigüedad dentro de la institución. Los profesores *valoran, eventualmente cuestionan, y al mismo tiempo aceptan las condiciones laborales.*

El tipo de contrato. Los 12 profesores entrevistados están contratados por asignatura, ese fue el criterio básico de selección para la muestra, pero el contrato es distinto para cada uno de ellos, pues las contrataciones varían entre tres, cuatro o cinco horas a la semana y hasta 28 que es el número máximo por las que pueden ser contratados. Todos ellos aceptan de alguna forma las condiciones laborales que representa un contrato de esa naturaleza, porque finalmente, salvo uno, cuentan con una amplia antigüedad en ese cargo, pero expresan, sin embargo, ciertas reservas o desacuerdos.

Para los profesores de asignatura que están contratados por 3, 4, 5 o 7 horas semanales, - cuatro de los doce profesores entrevistados-, la relación con el COBACH no constituye su fuente principal de ingreso ni su trabajo principal. Sin duda no es necesario hacer hincapié en que estas condiciones de trabajo no permiten al profesor de asignatura mirar a la institución como su sustento de vida o como su prioridad en el comparativo con su otro u otros empleos.

Por otro lado, los profesores que están contratados por 28 horas tienen mayores ingresos, aunque varios de ellos también tienen otro empleo. No obstante, las variables en sus contratos con el COBACH pueden ser conjugadas de diferentes maneras y estas pueden ser muy adecuadas para las necesidades del profesor o muy complicadas.

El significado del número de horas de contrato no se agota en una cifra; la valoración que hace el profesor pasa por los siguientes hechos: cuántas asignaturas diferentes debe impartir en un mismo semestre; de que semestre son 1º, 3º, 5º o bien 2º, 4º o 6º, según sea el caso, la cantidad de grupos que debe atender y el trabajo diferenciado que implican esos escenarios marcados en el contrato.

Tres horas, lo que pasa es que... bueno, normalmente así empieza uno y ya... con un buen desempeño, un buen trabajo, pues te van asignando más horas paulatinamente (JA5, 2015).

Estoy contratado por cinco horas (R8, 2015).

Veintiocho horas frente a grupo (R2, 2015).

Número de grupos. La cantidad de grupos que atenderá un profesor está relacionada con el número de horas contratado, aunque también con la cantidad de horas que se imparta la asignatura a la semana. Por ejemplo, si la asignatura se imparte por tres horas a la semana y el profesor está contratado por 27 horas, este tendrá que atender a 9 grupos distintos, si la asignatura se imparte por 4 horas a la semana y el profesor cuenta con un contrato por 28 horas, tendrá que atender a 8 grupos.

Yo atiendo 9 grupos (B1, 2015) (1 asignatura historia).

Atiendo 8 grupos (X9, 2015) (literatura 1 y 2).

Atiendo 5 grupos (C12, 2015) (1 asignatura ecología).

Cantidad de asignaturas a impartir. En un mismo semestre, un profesor puede impartir una misma asignatura a varios grupos, entregar una misma planeación e ir modificando/adecuando esa planeación en los distintos grupos. Por otra parte hay profesores que imparten hasta seis asignaturas distintas en un mismo semestre, de distintos grados. El trabajo es mayor, pues aunque todas las asignaturas tienen una relación con su formación inicial, los contenidos son distintos y la planeación y la impartición misma deben considerar esas diferencias. En esta misma lógica es importante mencionar que las asignaturas que imparte el profesor pueden ser de primero, tercero o quinto semestre o bien, de segundo, cuarto o sexto, según sea el periodo que transcurra.

... por eso te digo, son seis materias diferentes y es lo que les comentaba ¿Cómo le voy a hacer para preparar seis clases diferentes? ¿A qué hora? Imparto física I, II, III, física I del plan anterior y TIC II y IV (R2, 2015).

...es más, hay compañeras que tienen dos grupos de ecología, dos de biología, y a lo mejor tres grupos de química y así es más complicado porque tienen que tener bien presente lo de química, biología y ecología y así es más complicado (C12, 2015).

Horarios y turno. Otro dato de valoración se desprende de los horarios de trabajo de cada profesor, los turnos, los días de la semana que asiste al plantel y sus consecuencias poco analizadas, los días y las horas muertas o ahorcadas entre tiempos comprometidos muy distanciados entre sí. Es así que el horario que tendrá que cubrir el profesor no se agota en

las horas contratadas; pues la cantidad de horas cubiertas por el contrato en pocas ocasiones significa las horas reales continuas que el profesor permanecerá en la institución.

Se vuelve entonces indispensable considerar la cantidad de horas que el profesor tiene como ahorcadas y que le puede significar dos situaciones 1) permanecer en la institución, cubrir un horario mayor y desempeñar trabajo sin remuneración, y/o¹⁹ 2) asistir en dos turnos distintos –mixto- (que significan movilidad, gasto en tiempo y transporte). En el caso de los profesores entrevistados ocho de los doce trabajan en horario mixto.

¿Ahorcadas? Si tengo algunas, bastantes de repente, por ejemplo los martes, no los miércoles vengo una hora de tres a cuatro...tengo libre de cuatro a seis y luego doy clases de seis a siete; por ejemplo hoy vengo de cuatro a seis, tengo una hora libre. Luego de siete a nueve, o sea si tengo horas ahorcadas, libres entre algunas de las clases (C12, 2015).

Bueno, yo llego a las siete, tengo clase de siete a diez, luego tengo una hora libre, en esa hora aprovecho para mi *break*, mi café, luego tengo clase de doce a una, me espero a la una y media, vuelvo a comer por aquí cerca y regreso porque tengo clase de tres a cinco, de cinco a siete estoy libre y de siete a nueve tengo clase otra vez. (F3, 2015).

Los días que asisten al plantel. En algunos casos esta situación se puede negociar, sobre todo los profesores que tienen una larga trayectoria y una buena relación con los jefes inmediatos pueden lograr acomodar los días que pueden o quieren asistir al plantel a conveniencia.

Vengo lunes, miércoles y viernes (B1, 2015).

Vengo de lunes a jueves (R10, 2015).

Aquí al Colegio vengo de lunes a viernes de tres a nueve de la noche (R2, 2015).

¹⁹Esta situación es una de las mejores expresiones de que la contratación de un profesor no cubre exclusivamente las horas frente a grupo, si el profesor aprovecha esas horas ahorcadas para preparar sus clases, corregir trabajos, etcétera; estas actividades no serán remuneradas y de cualquier manera tendrá que realizarlas en las horas muertas o ahorcadas o en otro momento, sin remuneración.

Los profesores que cuentan ya con largas trayectorias en el Colegio solicitan su horario a conveniencia, pues ya tienen destinados los días de la semana a ciertas actividades; de alguna forma es un derecho que se ganan por su antigüedad. No obstante, este privilegio no lo ganan todos los profesores. La comparación entre la profesora B1 con 37 años de antigüedad y el profesor R2 con 16 años ejemplifica esta situación; ambos están contratados por 27/28 horas, pero la profesora asiste al plantel tres días a la semana a diferencia del profesor R2 que asiste toda la semana.

Las condiciones laborales son muy diferentes y difíciles, a los profesores de asignatura les genera distintas percepciones; algunos están satisfechos por la forma en que pueden acomodar sus horarios, los días que asisten y la cantidad de asignaturas que imparten; para otros les significan distintas tensiones, ya sea la cantidad de horas por las que recibirán un pago, por la ampliación de la jornada con los espacios vacíos de horas muertas, o por todo el trabajo que implica y se desprende de una amplia carga horaria. Sin olvidar que estar contratado por 28 horas no necesariamente es sinónimo de buenas condiciones laborales en todos los casos, aunque significa mayor retribución monetaria.

Estas situaciones los llevan a preguntarse ¿cómo llevaré a cabo mi trabajo? Con tantas asignaturas distintas que tengo que impartir, ¿a qué hora voy a planear mis clases?

Ser profesor de asignatura no se reduce a un trabajo precario, mal remunerado, también significa la aceptación de esas sutiles condiciones laborales adversas a quien acepta este tipo de contrato, además de muchos retos a enfrentar desde la planeación hasta la impartición, la evaluación y todo el trabajo que no se reconoce y no se remunera.

En este capítulo se mostró en primera instancia quiénes son los profesores entrevistados, los datos duros que de alguna manera los representan, las condiciones laborales que viven en el día a día y la manera como aceptan y perciben esas condiciones laborales.

En los siguientes capítulos se presentan las transiciones que viven los profesores de asignatura en el desempeño de su labor como docente y los factores y mecanismos que intervienen en esas transiciones.

Capítulo IV. Dos transiciones: de una pedagogía de la intuición -empírica- a una pedagogía más sistemática y del saber de una disciplina a un saber para enseñarla –el uso de los conocimientos disciplinarios para resolver el trabajo docente, narrativas de 12 profesores de asignatura del COBACH

“La práctica hace al maestro”
Anónimo, citado por J5.

En este capítulo se identifica, en palabras de los entrevistados, la expresión de dos de las tres²⁰ transiciones que han sistematizado los autores de referencia: a) de una concepción pedagógica intuitiva²¹ a una concepción derivada de una pedagogía más sistemática; b) de un saber para ejercer una profesión a un saber a ser enseñado como parte de una formación general de bachillerato. Estas dos primeras transiciones se analizan de manera conjunta, pues son difíciles de separar y delimitar dado que la pedagogía y la trasmisión del conocimiento se relacionan estrechamente²² aunque el profesor no las domine completa y conjuntamente. En los hechos los *profesores* imparten clases apoyándose inicialmente en su intuición de lo que es enseñar y en el conocimiento profesional que poseen de su formación inicial, sobre todo en los primeros momentos del ejercicio docente.

Para hablar de las transiciones por las que pasan estos sujetos respecto a su forma de enseñar y de consolidarse como profesores ha sido útil identificar dos momentos a lo largo de su trayectoria.

1) El *ingreso* al COBACH como profesores de asignatura (*a partir de la manera como lo recuerda el profesor mediante su narrativa*).

²⁰ Muy probablemente se puede profundizar en un mayor número de transiciones, pero en esta investigación abordamos las que se sistematizan los autores en los que se basa este enfoque.

²¹ Pedagogía de la intuición se entiende como la pedagogía menos experta, basado en el sentido común o que surge de la experiencia de los profesores cuando fueron estudiantes en el sistema educativo.

²² Así lo demuestran las didácticas especiales que alcanzan cada vez mayor importancia en la investigación pedagógica y en la formación de profesores.

2) El momento más reciente que corresponde al de la *entrevista*, cuando los profesores nos hablan del dominio que han adquirido sobre una pedagogía más sistemática y del tipo de conocimiento que manejan con los alumnos.

Es indispensable resaltar el hecho de que se trata de un dominio diferenciado entre los profesores entrevistados, que corresponde a trayectorias disímiles dentro del COBACH, que oscilan entre el mes y medio y los 37 años de servicio. Sin embargo, al momento de la entrevista los profesores reportan una seguridad personal ante su práctica docente, una interacción más eficiente con los estudiantes y reportan un manejo más efectivo de la forma como debe ser enseñado el conocimiento profesional en el que se apoyan para resolver su trabajo docente a diferencia de lo que corresponde a su recuerdo del momento del ingreso al plantel.

Cabe hacer énfasis en que estos momentos se recuperan con fines analíticos, ya que ninguno se puede delimitar con periodicidades, tiempos o duraciones específicas.

3) Con relación a los dos momentos mencionados, fue posible identificar un “*periodo intermedio*” y apuntar los elementos que encierra *el aprender a ser maestro*, periodo en el que intervienen las condiciones laborales, el acompañamiento institucional, múltiples mecanismos, así como la interacción con personajes clave, que se aborda en el capítulo siguiente.

Los profesionistas no se formaron para enseñar. Durante su formación profesional no tomaron asignaturas que les aportaran elementos sobre pedagogía o didáctica en ninguno de los casos; ni siquiera los profesionistas que se formaron como historiadores, literatos o filósofos que son carreras profesionales que pueden desempeñar la docencia como extensión de su formación profesional. Y cuando egresan de su formación profesional no saben cómo enseñar y cuando *ingresan a trabajar en la docencia* tampoco saben cómo hacerlo; porque saber enseñar no surge como un proceso automático ni de generación espontánea, se aprende, y para ello existen carreras de nivel superior en instituciones especializadas en ello; pero también se aprende en la cotidianidad con base en distintos

procesos como la práctica continua, la capacitación en sus diversas modalidades, la interacción con sus pares y otros actores clave, entre otras.

Sin embargo, ha sido una tradición del nivel medio superior, en el sistema escolar mexicano aceptar como docentes a profesionistas de distintas áreas del conocimiento, sin formación especializada en la docencia.

Sales de una carrera, de una licenciatura, pero, pues no sales siendo maestro de ahí. Entonces lo vas aprendiendo conforme a la práctica, “*para poder ser maestro*” (R10, 2015).

En el ingreso, podemos caracterizar al profesor de asignatura como aquel sujeto que tiene una formación alejada de la educación; no tiene experiencia en la docencia o muy poca; no tiene conocimientos de cómo planear ni impartir una clase; utiliza sus referentes inmediatos (empíricos), que hacen alusión a su experiencia como estudiante, recuerda las prácticas que tenían sus profesores, no cuenta con una amplia gama de estrategias pedagógicas ni didácticas (se apoya de manera constante en el dictado), no ha recibido capacitación alguna para realizar su trabajo docente ya sea institucional o voluntaria, tampoco realiza un uso efectivo del tiempo, y su conocimiento profesional es la herramienta más importante que posee aunque no lo tiene adecuado a un plano para ser enseñado a los alumnos de bachillerato, sobre todo por el lenguaje que utiliza (tecnicismos propios de su formación profesional), no se pregunta todavía por los diferentes tipos de alumnos que tiene que atender en el Colegio ni por las posibles diferencias que presentan los alumnos de los distintos turnos y el tamaño de los grupos dificulta su desempeño.

No obstante, en el aula, uno de los problemas más destacados y recurrentes en el inicio del ejercicio docente es la forma *decómo se debe enseñar y bajo que parámetros se debe realizar esta tarea; la carencia de recursos didácticos y pedagógicos dificulta la labor y dentro de este problema se derivan múltiples circunstancias.*

4.1.1 El profesor al ingresar al COBACH

Al hablar de las transiciones, destaca el primer punto, *el ingreso*: “Cuando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aún cuando se realiza por primera vez, se vive un periodo particularmente difícil. En esta etapa se mezclan las expectativas, las ilusiones y las esperanzas con los desconciertos, el desánimo, el desaliento (Beca y Boerr, 2009, p.109) y podríamos agregar que estas emociones se exacerbaban ante la falta de una formación profesional que de confianza para el desempeño docente.

El ingreso a la docencia de los profesores entrevistados nos da pie para hablar de cómo viven ese primer momento, los obstáculos que enfrentan, la forma como trabajan con escasos referentes pedagógicos, y con un conocimiento eminentemente profesional que aún no saben adecuar al nivel académico para ser enseñado a los alumnos de bachillerato.

4.1.2 Ninguna experiencia docente (cinco profesores)

Para cinco de los doce los profesores entrevistados, el ingreso a la docencia en el COBACH representó su primera experiencia frente a grupo y no para todos fue placentera. En este sentido los profesores tienen distintas percepciones de cómo vivieron su ingreso a la docencia en el COBACH; una de las profesoras entrevistadas expresa de manera abrumadora sus sentimientos respecto a sus carencias en el ámbito educativo y la indiferencia de la institución al iniciarse en esta labor; no solo por no saber nada o muy poco sobre el ámbito pedagógico y didáctico, sino también porque aunque está formada en una área profesional desconocía ciertos temas propios de la disciplina y lo más importante no sabía cómo desempeñar el papel de profesora.

En este primer momento hay profesores y profesoras que viven con mucha dificultad el ingreso y la incorporación al sistema porque no tienen las herramientas necesarias; y es aún más difícil cuando nunca habían estado frente a grupo, como son los casos que se muestran a continuación:

O sea, yo no tenía ninguna experiencia en docencia, tú nada más traes los conocimientos de la universidad, donde dices a lo mejor dar una clase es como dar una exposición que tú haces frente a tus compañeros ¿No? Entonces este..., pues así. Me dice y mañana ya tiene su primera clase con su grupo. Entonces, yo me quede así y ahora que me da un programa de estudios, me da un horario y me dice- mañana se presenta. Arrégleselas como pueda

¿No? Entonces yo digo -bueno, pues lo más factible es ir a la biblioteca y me encuentro por ahí unos libros de texto ¿No? Que me puedan ayudar porque sinceramente yo comencé a revisar el programa de estudios y me encontré con cosas que yo en mi vida había escuchado hablar de ellas en la carrera ¿No? Y entonces dices tú ¿Y esto con que se come? Escuchaba hablar de funciones de la lengua, escuchaba hablar yo de tanta tecnología. Que digo –a ver cómo me va, pues ya estoy aquí y pues ya no puedo echar marcha atrás ¿No? entonces saqué un buen de libros de texto de ahí de la biblioteca. Entonces ya llegando a mi casa me puse a estudiar y si, efectivamente lo hice tal cual, como si fuera a dar una exposición a mis compañeros ¿No? Y así fueron mis primeras clases pues porque yo no sabía ni qué..., entonces ahí me ves anotando tarjetas de trabajo ¿No? Lo más relevante, es mas en principio me costó mucho trabajo porque las clases eran de dos horas. Entonces imagínate principiante, sin saber cómo, pues a mí me sobraba mucho tiempo y pues, luego los prefectos estaban aquí te están checando que empieces a tu hora y terminaras a tu hora, pues yo tenía infinidad de reportes ¿No? porque a mí se me hacía fácil, digo –pues si ya había terminado, pues los dejo salir ¿No? Y pues a veces era la media hora antes de las dos horas de sesión, si no eran los veinte minutos, pero pues porque yo no sabía planear una clase. Lo que se necesita hacer para distribuir los tiempos y te alcanzara ¿No? (R10, 2015).

Otra profesora, expresa como vivió ese primer momento, describe su experiencia de otra manera, plantea otra forma de desarrollar su trabajo docente, le atribuye otros adjetivos, aunque sus referentes pedagógicos hacen alusión a lo que llamamos pedagogía de la intuición, no se percibe tan agobiada:

... te digo que soy completamente lírica, a mí nadie me ha ayudado ni me ha dicho como dar clases, pero parece que ha funcionado y pues es así, es lo que necesito ahorita algo que me diga cómo funciona y como trabaja y estoy en espera que me den esa..., ese curso, más bien es un diplomado (S4, 2015).

Para otro profesor, el ingreso también fue difícil, pues aunque preparaba un guión para desarrollar sus clases, planeaba la secuencia de la sesión, la falta de experiencia le impedía aterrizarlo en el aula y llevar a cabo un proceso exitoso.

Entonces lo que yo hacía era..., en una hojita tamaño carta preparar mi clase y seguía yo el patrón... pero a la mera hora ya que estaba en el grupo ya no, o sea me bloqueaba porque era, era un, para mí era un reto estar frente al grupo, me daba mucho miedo, en las primeras clases yo decía chin... ahora que les digo, ahora que hago; todo lo que yo había escrito en mi hoja se había ido digamos que... o sea no lo seguía al pie de la letra, entonces la verdad las primeras clases yo me bloqueaba...(R2, 2015).

4.1.3 Los profesores que tenían experiencia docente previa (siete profesores)

Siete de los doce profesores entrevistados reportan experiencia previa en la docencia en distintos niveles educativos; en el nivel preescolar, en secundaria, en preparatoria, en nivel superior, con adultos, aunque ninguno tuvo una formación profesional para ello. No obstante, esta experiencia les permitió que su incorporación al COBACH fuera más fácil, porque ya habían aprendido varios elementos que encierra el oficio de ser profesor y vivieron el proceso de la iniciación en la docencia en otras instituciones.

Sin embargo, ellos también tuvieron un periodo de adaptación, pues aunque tenían experiencia previa en la docencia, la lógica institucional cambia de una escuela a otra (la normatividad y funcionamiento, tipo de contrato). Y también vivieron el proceso de aprender a ser profesores.

Bueno creo yo que me adapte rápidamente, o sea cuando yo empecé a dar clases en el Colegio de Bachilleres, pues para mí fue una impresión un poco triste porque yo venía de dar clases en una escuela particular y el nivel socioeconómico era muy diferente, pero pues me di cuenta que aquí podía ayudar mucho, digo relativamente a lo mejor es un granito de arena para el colegio (R8, 2015).

El recuerdo del ingreso

En el caso de las dos primeras transiciones es importante señalar los puntos de partida; la naturaleza del conocimiento que poseen los profesores de asignatura entrevistados que proviene de su formación inicial, la finalidad que tenía esa formación profesional en el momento del egreso (ejercer dicha profesión) y la falta de conocimiento sobre pedagogía y didáctica al inicio del ejercicio docente.

Al momento de la entrevista cada profesor narró su recuerdo de la experiencia de cómo fue su inicio en la práctica docente, sus características, sus escasos referentes didácticos y pedagógicos y sus limitantes; el profesor debía trabajar en el aula, tratar de cubrir el programa, atender a los alumnos, enseñar y afrontar los obstáculos que se le presentaran e ir resolviéndolos en la medida de lo posible (aunque ningún profesor entrevistado hablo de tiempo límite impuesto por el COBACH para mejorar en su desempeño docente).

Elementos que resaltan los profesores entrevistados sobre su experiencia en el aula

Dentro de este proceso de enseñar, los profesores identificaron seis elementos de los que acusan haber carecido al inicio de su práctica docente: 1) el proceso de planeación de la clase cotidiana, del semestre y la falta de experiencia para elaborarlo, 2) el uso del tiempo, 3) la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas, 4) el uso adecuado del lenguaje (lenguaje docente, lenguaje profesionalista), 5) la identificación de las necesidades de los alumnos, 6) el manejo de grupo.

Estos elementos van entrelazados, el proceso de planeación, el uso eficiente del tiempo van de la mano, al igual que el empleo de estrategias didácticas y pedagógicas para abordar un tema y elaborar una planeación, los elementos como el uso del lenguaje, el manejo de grupo, la identificación de las necesidades del alumno son más operativas porque se hacen presentes durante el desarrollo de la clase, estas carencias entorpecen el trabajo desde la planeación hasta la ejecución.

- 1) *El proceso de planeación de la clase cotidiana y del semestre.* En el primer momento del ejercicio docente, el profesor no sabe planear (dosificar los tiempos, contenidos e implementar estrategias didácticas para transmitir el conocimiento), tampoco es una cuestión de improvisación, porque el profesor realizar un esquema de trabajo, con muchas deficiencias porque no sabe cómo integrar los elementos necesarios y además no sabe cómo implementarlo en el aula, sus recursos para ello son escasos o prácticamente nulos.
- 2) *El uso del tiempo.* En este momento el profesor no sabe dosificar el tiempo de su clase, lo que tiene relación con que no sabe planearla. No sabe cuánto tiempo dedicarle a cada actividad, cada tarea y cada ejercicio ni en la planeación ni en la clase, le sobra o le falta tiempo para desarrollar su clase.

... es mas en principio me costó mucho trabajo porque las clases eran de dos horas. Entonces imagínate principiante, sin saber cómo, pues a mí me sobraba mucho tiempo y pues luego los prefectos estaban aquí te están checando que empieces a tu hora y terminaras a tu hora, pues yo tenía infinidad de reportes ¿no? porque a mí se me hacía

fácil, digo –pues si ya había terminado, pues los dejo salir ¿no? Y pues a veces era la media hora antes de las dos horas de sesión, si no eran los veinte minutos, pero pues porque yo no sabía planear una clase ¿no? Lo que se necesita hacer para distribuir los tiempos y te alcanzara ¿no? (R10, 2015).

- 3) Otro problema que enfrenta el profesor es *la falta de conocimiento sobre estrategias pedagógicas y didácticas* para transmitir los contenidos del programa de estudios; no tiene noción de las múltiples estrategias didácticas que existen ni su uso eficiente y no sabe cómo implementarlas. Entonces, utiliza elementos básicos, se apoya de estrategias simples, las que recuerda que utilizaban sus profesores cuando era estudiante. Como sus recursos son limitados sus clases caen en la monotonía.

Al principio me la pasaba dictando y dictando, solo así se quedaban callados (FJ6, 2015).

Yo les contaba como cuentos, similar a como daba las visitas guiadas, como dar una explicación, pues eso a mí me gustaba y no me costaba nada de trabajo. En la época que yo empecé no había las grandes reformas, entonces era más fácil (B1, 2015).

- 4) *El uso del lenguaje*. El conocimiento disciplinar que organiza el programa de estudios de la asignatura lo traen los profesores de asignatura de su formación profesional, pero usar el lenguaje adecuado para enseñarlo no es sencillo; este problema se hace visible sobre todo en el inicio del ejercicio profesional. En efecto, el uso adecuado del lenguaje y los tecnicismos propios de su formación universitaria son más elevados y como el profesor no ha aprendido el oficio de ser docente, elabora un discurso más elevado o complejo del que los alumnos de bachillerato pueden comprender²³

²³ Cabe considerar además que los alumnos que recibe el COBACH, no son los mejor preparados, como ya se analizó en el capítulo 1.

El lenguaje profesional

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Por lo general, se supone que el uso de la lengua escrita constituye la habilidad imprescindible para el aprendizaje (Rockwell, 2003, p.33). El lenguaje es fundamental en este proceso de enseñanza. Aprender a utilizar las palabras precisas, el tono adecuado, el lenguaje corporal, es difícil, así lo expresan los profesores y no es un caso aislado, sino que es un problema recurrente entre los profesores entrevistados.

Yo traté los primeros inicios de darlo casi como a nivel universitario o sea como un nivel más elevado, muy elevado, entonces al inicio si tuve..., la primer evaluación tuve muchos reprobados, porque no..., les faltaban muchas bases a ellos todavía, al nivel de..., que yo lo trataba de manejar el tema... (F3, 2015)

Yo tenía el conocimiento en la mente, pero decía, -¿Cómo se los hago llegar? O de repente yo me iba a un nivel muy arriba y los chicos no me entendían o no tenía las estrategias para explicar, sobre todo... por ejemplo, en biología que hay que explicar procesos y demás, esta parte como que yo quería enseñarla como yo la había aprendido en la universidad (C12, 2015).

- 5) En este momento el profesor no es capaz de distinguir *las necesidades diferenciadas de los tipos de alumnos que tiene que atender*, diferencias que se marcan por el turno o por las características propias de los alumnos; tampoco cuenta con los elementos y herramientas necesarias para hacerlo. Utiliza los pocos recursos con los que cuenta para atender a todos sus alumnos sin importar sus diferencias y el grado de avance individual que puedan alcanzar.
- 6) *El manejo de grupo*, está estrechamente relacionado con el tamaño de los mismos, sobre todo cuando llegan alumnos de nuevo ingreso (en el mes de agosto) y los grupos alcanzan hasta 60 alumnos por aula. Conforme pasan los semestres los grupos se van haciendo más pequeños por los índices de reprobación o deserción.

... bueno, las dificultades a las que me enfrento es (sic) principalmente al tamaño de los grupos, grupos muy grandes que luego es un poco difícil tener el control de ellos... (X9, 2015).

Algo que me frustra es que tenemos grupos numerosos, lo que es primero y segundo semestre tengo muchísimos alumnos, grupos de hasta 56 alumnos, entonces... imagínate, a veces los muchachos tienen que ir a conseguir sillas a otro salón porque ya no hay donde se sienten y tampoco ponen atención, si no haces clases divertidas se aburren y no ponen atención (R10, 2015).

Estos no son los únicos problemas que enfrentan los profesores, pero son los seis elementos identificados que los profesores entrevistados como los problemas que más los impactaron y no pudieron resolver eficientemente al inicio de su práctica docente; también están los problemas que intervienen en la relación de la planeación con su puesta en práctica o con la consistencia que deban tener, los procesos de evaluación del aprendizaje de los alumnos. De la misma afectan a los profesores los eventos no previstos que surgen en las interacciones con los alumnos, con los padres de familia, con los jefes directos y en un primer momento no saben cómo manejar.

4.1.4 El trabajo en el aula como lo narran los profesores al momento de la entrevista

La diferente narrativa de los profesores sobre su trabajo en el aula nos autoriza hablar de la transición que propone Balleux et al (2009) porque los profesores reportan un nivel de desempeño más experto, tienen más confianza al realizar su trabajo; han adquirido más y nuevas herramientas para desempeñar su labor como docente, tal y como se describe a continuación. Lo anterior supone un proceso complejo de transición, donde intervienen distintos mecanismos como la capacitación, la interacción con sus pares, el trabajo continuo para lograr un mejor manejo de la pedagogía más sistematizada y el uso eficiente del conocimiento propio de su disciplina, como se verá en el siguiente capítulo.

Después de algún tiempo transcurrido trabajando dentro de la institución, (no hay un tiempo específico, porque su experiencia previa y su antigüedad son diferentes), los profesores entrevistados evidencian una serie de cambios, casi siempre positivos: tienden a encontrar la lógica a su trabajo, aprenden a planear sus clases, a utilizar más eficientemente su conocimiento disciplinar y hacer un uso adecuado del lenguaje, aprenden a dominar distintas estrategias de trabajo, y a utilizar distintas estrategias pedagógicas, a diseñar material didáctico, a tener elementos para trabajar con distintos grupos y distintos tipos de alumnos; a dosificar los tiempos, a ejecutar sus distintas tareas

en tiempos precisos, a realizar las distintas tareas académicas y administrativas, a lidiar con los distintos conflictos y obstáculos que pudieran tener lugar en el espacio escolar de manera eficiente, a generar una armonía en la dinámica de todo el trabajo que desempeñan. Esto solo lo logran con cierta experiencia, práctica y trabajo constante.

Después de un tiempo (incuantificable) empieza a mostrar ciertas características que no tenía al principio de su trayectoria, en este momento el profesor ha perfeccionado su forma de trabajo y de enseñanza, llega a un punto donde deja de privilegiar el conocimiento de la profesión inicial y lo va conjugando con los nuevos saberes que comprenden el trabajo docente; no obstante, esta transición y este perfeccionamiento en el que trabaja el profesor continuamente no garantiza que todos los alumnos aprendan ni que se impartan todos los contenidos del programa y que el proceso sea completamente exitoso. El trabajo docente se mueve en la constante ensayo-prueba-error para llegar a la mejora en su desempeño.

Mientras más dominas un contenido, pues más fácil se te hace... o resulta explicarlo, transmitirlo... (R8, 2015).

La forma de transmitir el conocimiento varía de un profesor a otro como se aprecia en los ejemplos, y es subjetivo decir, -cuál es la mejor manera y la más eficiente. Además es difícil ubicar el momento de transformación del conocimiento a enseñar (cuánto tiempo llevan realizando esas prácticas o perfeccionando las mismas por los cambios en los contenidos y en los modelos académicos).

Además del tiempo que ha transcurrido, la experiencia que ha adquirido, cada uno a su manera interpreta y reinterpreta los contenidos que tiene que impartir dentro de su asignatura para que los alumnos aprendan. El profesor trabaja con lo que tiene, con los conocimientos que maneja, y con las técnicas didácticas que va dominando a lo largo de su trayectoria. Además siempre hay un trabajo previo de por medio (la planeación), llegan al salón con un plan de trabajo, el cual no se lleva a cabo al pie de la letra, tampoco es un asunto de improvisación, la planeación funciona como una guía con muchas variaciones.

Los seis elementos problemáticos sobre el trabajo en el aula que identificaron los profesores en su recuerdo del momento de ingreso a la docencia y que permitieron mostrar sus carencias, son los mismos que nos permiten mostrar el uso de una pedagogía más sistematizada y una adecuación del conocimiento profesional para ser enseñado a alumnos de bachillerato, esto es que se han llevado a cabo dos importantes transiciones favorables a su quehacer docente.

Al momento de la entrevista los profesores reportan contar con mayores elementos pedagógicos y didácticos. La narrativa de todos ellos nos permite mostrar un profesor que:

- 1) Aprende a realizar planeaciones; a seleccionar las actividades que va realizar en el aula, tareas y ejercicios; ensamblarlas entre sí y con los tiempos que requiere, también tiene presentes las estrategias didácticas con las que va llevar a la práctica esos –elementos de manera eficiente y adecuada. Por supuesto existen muchas contingencias en el aula, y a pesar de que el profesor haya aprendido a planear, las clases no se llevan a cabo punto por punto, pero el profesor es capaz de improvisar estrategias de acuerdo a las necesidades de los alumnos, del grupo y del contexto.

Es que debes planear varios aspectos para que desarrolles tu planeación, el tiempo que tienes con ellos (horas y días a la semana), ver el tema, tomar en cuenta el número de alumnos... (J7, 2015).

...trato de cumplir, la realidad es que nunca la cumplimos, yo creo que la cumplimos entre un setenta y cinco y ochenta por ciento, o sea a veces hay muchos factores, mucho, muchos de veras factores que modifican esas planeaciones, simplemente a veces hay grupos que les interesa mucho un tema y te empiezan a preguntar y se empieza a hacer el debate, entonces te vas atrasando con esa actividad y no es que tú no lo quieras, pero realmente los chicos están interesados en el debate o por ejemplo, ahora que hubo el terremoto de Nepal, los chicos empiezan a comentar a preguntar y demás, obviamente el tema que tenías planeado como que va dejando un poquito de lado y aboradas un poquito más ese, que también es importante ¿No? no puedes ser tan rígido de decir ¡ah no!, hoy vamos a ver esto, pero a veces hay acontecimientos que están sucediendo en el mundo, que los puedes comentar y pueden ser objeto de estudio también y de aprendizaje para los chicos, y si los puedes retomar, por eso yo trato de ser flexible, o sea no decir ay, no hoy vamos a ver este tema, no me importa que el mundo se esté cayendo vemos este tema, porque la vida no es así y creo que ahora con los chicos es importante que ellos vean que lo que están aprendiendo en el aula no solamente es en el aula (C12, 2015).

- 2) Usa eficientemente el tiempo; a diferencia del momento en el que ingresa, al profesor más experimentado, ya no le sobra tiempo, tampoco es que lo use con exactitud, pero lo aprende a dosificar, de tal manera que le asigna a cada contenido y a cada tema un tiempo apropiado para que sea comprendido por los alumnos. Respecto a las tareas el tiempo es insuficiente, pues el profesor califica o trata de calificar todas las actividades, pero en muchas ocasiones no a profundidad, por la cantidad de alumnos que compone un grupo.

Imagínate, los veo dos veces por semana, una sesión de una hora y la otra sesión es de dos horas y con base en eso, hay que cubrir el programa (J7, 2015).

A pesar de mi experiencia... no me da tiempo, tan solo calificar, califico a todos sus actividades, pero no les reviso a profundidad. (X9, 2015).

- 3) Deja de preparar la clase como si fueras a hacer una exposición a sus compañeros de la universidad, de la misma manera deja de memorizar todos los contenidos, tampoco es que domine al 100 % todos los temas y contenidos, o que domine el modelo académico vigente, pero tiene otras herramientas para desarrollar su trabajo; deja de dictar como única estrategia para la clase, ha logrado consolidar una pedagogía más sistematizada y ha adquirido el dominio sobre diversas técnicas, en ese momento su clase es más dinámica. La gama de estrategias didácticas que ha adquirido, le permiten implementar nuevas formas de trabajo y si no funciona una estrategia, el profesor puede echar mano de otra para lograr un mejor desempeño en el aula.

A veces hay lecturas bastante largas y en una clase de cincuenta minutos no van a terminar, y en una clase de dos horas pasársela leyendo es monótono y aburrido, tienes que estar diversificando y buscando estrategias prácticamente (J7, 2015).

- 4) Aprendió a utilizar un lenguaje que los adolescentes entienden; cuando se empieza a ser el profesor más experto, este utiliza un lenguaje más adecuado, tiene más seguridad al dirigirse a los alumnos, encuentra formas más claras y simples de explicar los temas, aterriza los contenidos al contexto de los alumnos con ejemplos de la vida cotidiana.

... tratando de aterrizarlo con su vida cotidiana ¿no? Porque hay ocasiones o hay cosas que no se, les hablo de bolsa de valores y no saben, o sea no me van a entender, pero entonces trato de aterrizarlos a no sé, a su presupuesto familiar o cosas así un poco más simples, a las que ellos están acostumbrados y no hablarles de un índice de precio y cotizaciones que no me van a entender y que eso a mí para que me sirva no, entonces más bien adecuando a lo que..., a su realidad a su entorno (F3, 2015).

...entonces lo que hice fue *tratar de irlo aterrizando al nivel de ellos*, ir bajando más el grado de complejidad y la dificultad, entonces eso... (X9, 2015).

- 5) Asimiló en algún momento de su trayectoria –cuando está perfeccionando su práctica y su forma de enseñanza- que tiene distintos tipos de alumnos, que no aprenden de la misma forma, que es necesario implementar estrategias para que puedan aprender de acuerdo a su estilo de aprendizaje (kinestésico, visual y auditivo). Esto es otro gran aprendizaje, además en este momento es capaz de diferenciar las características y necesidades de los alumnos de los dos turnos e implementar estrategias para atenderlos.

Los de la mañana son un poco más, pues más trabajadores quizás en la mañana en general, en la tarde los grupitos son un poquito más flojos, pero tienen una ventaja ellos. Los de la mañana les dices has esto y lo hacen. Los de la tarde les dices has esto y te preguntan ¿Por qué? Y te están retando y eso es bueno. Porque los de la mañana, los puedes dominar y los de la tarde como son un poco más grandes de edad, muchos trabajan y se tienen que enfrentar a problemas un poco más complejos porque no son apoyados por sus papás, los de la tarde la mayoría y pues... como que están más despiertos de la mente y con ellos el reto es que entren, porque son muy inteligentes. Los de la mañana son un poco más matados. Esa es como la situación (J7, 2015).

Veo a mis muchachos lunes, miércoles y viernes una hora diaria, entonces las dinámicas cambian totalmente a pesar de que estamos viendo el mismo tema por la..., la personalidad del grupo, ahí, lo que tienes que buscar finalmente son los focos rojos o mis manzanitas, que son chicos que realmente tienen problemas de asimilación de carácter (titubea) su proceso de aprendizaje es un poquito más lento, los que ya vienen con una disciplina de aprendizaje ya tienen un ¿por qué y para qué? vienen aquí al colegio y con ellos no tienes ningún problema, ninguno, ese van solos, van anotando, van avanzando, van checando, hay veces que me corrigen y me da mucho gusto que se hayan dado cuenta de mi error, yo también aprendo de ellos al final de cuentas, en y aparte, ya ves que te dije a bueno ellos son los que tienen el examen, al final de cuentas cuando aplico ese examen, tú también tienes tu examen porque tu vez hay que fue lo que enseñaste bien, donde te faltó... (Pensando) consolidar mejor el tema o más actividades o..., te pones a replantearte si la estrategia está bien o está mal (X9, 2015).

- 6) Aprendió a trabajar con grupos grandes o pequeños; pero más allá de aprender a manejar a los grupos de trabajo; comienza a tener el dominio de un conjunto de elementos, un mejor manejo de estrategias didácticas, atención diferenciada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que le permiten captar la atención de los alumnos y orquestar una clase más elaborada.

Ser el maestro experto no significa no cometer errores, que la planeación de las clases se siga al pie de la letra; lo que hace un profesor más experto es reconocer los diferentes tipos de alumnos que tiene que atender, pensar en sus formas de aprendizaje y en las necesidades de los distintos grupos que atiende, aprende a trabajar con grupos grandes y a sobrellevar las contingencias que se presentan en el aula o en la escuela.

Otro aspecto a considerar es que los grupos son distintos, entonces, a pesar de que el profesor imparta la misma asignatura, su actuar es diferente con cada uno de ellos, los tiempos y la respuesta de los alumnos son variables y el profesor debe tratar de ir adecuando el plan de trabajo.

También es importante señalar que en todos los casos se presentaron cambios (transiciones), pero cada profesor desarrolla un estilo particular de trabajo, para impartir sus clases, para atender a los alumnos, para desempeñarse en la institución, considerando que la institución les permite libertad de cátedra.

Yo soy muy didáctica, muy práctica, muy... les hago monitos, dibujitos y todo lo que sea con tal de que lo entiendan ¿No? Hay otros que nada más escriben y explican y cada quien les funciona a su manera (M11, 2015).

Mi estilo de explicación es invitarlos al razonamiento, a veces no lo entienden así, entonces mi segunda opción es buscar una analogía, un..., algo similar y para que ellos entiendan. O sea, si sumas tres X, más dos X, más XY ¿Cuánto te da? Y a veces ellos no saben sumar, suman todo, bueno, ahora no te imagines que es X, imagina que son tres manzanas, más tres manzanas, más cinco perones, ¿Cuánto te da? ¿No? Solo puedes sumar lo igual. Cuando hay alguien que no entiende trato de remitirlos a YouTube, antes les decía a un libro, ahora los remito a un tutorial (R8, 2015).

Los paradigmas institucionales para la enseñanza

El problema de los profesores de asignatura no consiste únicamente en consolidar un estilo de trabajo a lo largo de su trayectoria institucional. También se ven conminados a adoptar el modelo académico vigente, que ha cambiado a lo largo de la historia del COBACH. A partir del 2008 entró en vigencia oficialmente un paradigma por competencias, pero en la voz y experiencia de los profesores entrevistados, ha sido difícil asimilarlo, asumirlo, comprenderlo y llevarlo a la práctica²⁴. Son diversos los motivos que estos profesores argumentan: algunos señalan que no han sido capacitados con el diplomado PROFORDEMS porque no cuentan con el perfil necesario, otros no han querido tomarlo y otros complementan elementos del modelo académico por competencias con prácticas que tienen muy interiorizadas.

Yo, aquí me quedé para saber qué es eso, que es el modelo por competencias, yo tengo la inquietud, la curiosidad, a parte quiero saber si puedo hacer algo más por mis alumnos (B1, 2015).

Bueno, la verdad a mí se me complica hablar sobre el modelo por competencias, porque yo no estudie así, -me explico...- bueno, *me imagino* que tiene que ver con el trabajo colaborativo (R2, 2015).

Eso sí ha sido un dilema eh, porque se supone que el trabajo por competencias este... dicta claramente que el profesor ya no es el protagonista ¿No? en el salón de clases, que el protagonista debe ser el alumno, que deben ser alumnos autónomos, que ellos deben crear su propio conocimiento, este... que tu nada más eres como que... el moderador, este que ellos pues por si solos deben de adquirir sus conocimientos, pero sabemos que la realidad es otra, tú no puedes dejar solo al alumno, ellos todavía están acostumbrados a que llegue el maestro y él es el que pues da la clase ¿no? El que les dice, el que dicta, es el que decide lo que se hace en el salón de clases, sigue siendo el protagonista, mientras tu no le digas que hacer, ellos no toman la iniciativa de que digan maestro revise el temario que nos dio e investigue... (R10, 2015).

En este nivel más experto de desempeño docente sin duda han influido la experiencia previa en la docencia y la antigüedad de los profesores dentro del COBACH por la experiencia que han ido adquiriendo (ensayo-error-perfeccionamiento).

²⁴ Y ya hay un cuantioso debate sobre el paradigma mismo.

La antigüedad de cada profesor dentro de la institución es distinta. La profesora B1 tiene 37 años de servicio en el COBACH, el profesor R2 tenía 16 años de servicio en el COBACH, pero de la implementación del modelo por competencias, al momento de la entrevista habían transcurrido 7 años, y aun no manejaban completamente todos los elementos que comprende este modelo. Los profesores que tenían poco tiempo dentro de la institución tampoco dominaban el modelo educativo (aunque el examen de oposición maneja 5 dimensiones relacionadas con las competencias y bajo esos parámetros fueron evaluados) para poder ingresar a trabajar como docentes en el COBACH.

Capítulo V. Los procesos intermedios, los mecanismos que entran en juego para lograr las transiciones, la satisfacción laboral y la consolidación de una identidad profesional

En este capítulo se muestran los procesos y mecanismos que propician los cambios que han tenido los profesores en el desempeño de su trabajo como docentes; en el capítulo anterior hablamos de dos puntos específicos; el ingreso y el momento de la entrevista que permite realizar una distinción entre el tiempo que tienen laborando dentro de la institución cada profesor.

En el punto intermedio del ingreso al momento de la entrevista (a lo largo de su trayectoria como docente) se encuentran los mecanismos que se ponen en juego para que se lleven a cabo las transiciones. Entre estos se encuentran como lo anticipan los autores cuya teoría de las transiciones hemos estado siguiendo,²⁵ algunos propios del acompañamiento institucional que da el COBACH a sus profesores, la capacitación en diversas modalidades; otros están relacionados con sus condiciones de trabajo en particular, los tiempos de dedicación, la frecuencia con la que imparten una misma materia o el hecho de impartir varias asignaturas de diferentes semestres que han sido analizadas en el capítulo tres; otros más, finalmente se desprenden de las situaciones vividas por los profesores, el contenido del otro trabajo, la interacción con sus pares y con otros actores como los alumnos, con los directivos, con los padres de familia; la práctica cotidiana, las prácticas innovadoras, entre otras, sin seguir este orden ni jerarquizar la importancia de uno sobre otro. Como mencionamos anteriormente no hay forma de delimitar los tiempos para que surjan las transiciones y el proceso tampoco es lineal. Para completar el sentido de esta tercera transición, consideramos indispensable introducir el concepto de satisfacción laboral, inspirados por Kalleberg (1977) pero sin poder analizar una a una las dimensiones que este autor propone.

El capítulo concluye con el análisis de la tercera transición que proponen Balleux et al (2009), la manera como los profesores de asignatura autoperceben su (¿doble?)

²⁵ Balleux et al los enumeran puntualmente.

identidad. Recordemos que este proceso de construcción identitaria es abordado desde la autopercepción del profesor de asignatura.

Como se ha mencionado recurrentemente son diversos procesos y mecanismos, que se ponen en juego para lograr las transiciones y se describen a continuación:

5.1 La capacitación

La capacitación en sus diversas modalidades es un mecanismo fundamental; la capacitación institucional (presencial o en línea), voluntaria y la que recibieron en otros espacios laborales puede ser vista como piedra angular del proceso. “Muchas veces el discurso sobre la formación docente (sobre todo post inicial) la plantea como una varita mágica que logrará resolver las cuestiones más simples y también las más difíciles a las que se encuentran enfrentadas la sociedad y la escuela” (Birgin y Dussel, 1999, citada en Birgin, 2012, p.14), pues es necesaria, dentro de los procesos de capacitación el profesor encuentra herramientas para desempeñar su labor en el aula, hay otros elementos que la complementan la formación del profesor, pues, la capacitación por sí misma no puede solucionar todos los problemas que se viven en la escuela, pero es un elemento de mucha importancia.

5.1.1 La capacitación institucional

“La capacitación del docente aparece como la vía regia para atender todas y cada una de esas problemáticas” (Birgin, 2012, p. 14). Sin embargo, en la escuela la capacitación no funciona con tal precisión ni funciona como la cura de todos los problemas de los profesores y de la institución, la capacitación prepara/forma/profesionaliza al profesor para que desarrolle habilidades y conocimientos que le serán útiles en su espacio de trabajo.

Después de que ha pasado un semestre, o los meses que faltan para concluirlo, después del ingreso o el ingreso precipitado, viene el proceso de capacitación institucional para los profesores del COBACH. En el periodo intersemestral, la institución oferta una serie de cursos de capacitación para los docentes de los veinte planteles que se encuentran ubicados en la Ciudad de México y tiene un límite de hasta tres cursos para cada uno.

Estos cursos son necesarios para que el profesor aprenda el oficio de “*ser maestro*” y con ellos aprenda a planificar sus clases y dosificar los temas, a tratar a los diferentes tipos de alumnos, los aprovecha para actualizarse en los contenidos de sus asignaturas (profesionalizarse), para aprender y mejorar sus técnicas didácticas y pedagógicas, para aprender el uso de las tecnologías y en algunos casos, como requisito para la siguiente contratación. Estos cursos tienen distintas duraciones de 25 a 40 horas en promedio y pueden ser presenciales en distintas sedes o en línea.

Yo fui formada como docente en el Colegio, en el intersemestral enero-febrero, junio-julio se nos paga para que estemos en continua actualización, el Colegio tenía hace muchos años tres áreas: la psicopedagógica, la pedagógica y el área disciplinar. Entonces tu tenías un abanico de posibilidades para formarte (X9, 2015).

El curso, fue lo que alcanzaste a tomar, ahí te inscribiste porque se saturan muy rápido, nosotras como nuevas el día de la inscripciones nuestras matriculas no entraban en la computadora, no nos pudimos inscribir. Entonces, la jefa de materia mando un correo a la Dirección General y ellos nos inscribieron al curso que quisieron. Tuve que tomar el curso de química siendo que aquí no doy química, yo doy ecología, el semestre pasado di biología (C12, 2015).

...por un lado, la verdad es que dicen que la práctica hace al maestro, pero la verdad es que yo creo que son las dos cosas no solamente es la práctica, si es cierto que sirven los cursos, pero no solo los cursos porque hay veces que los cursos son un poquito más de relleno ¿no? honestamente de..., en distintas instituciones... (J5, 2015).

En algunos casos no hay correspondencia entre las asignaturas que imparten el profesor y los cursos de capacitación que le brinda la institución, esta situación se ocasiona por el cupo limitado de los mismos. Una pregunta que quedaría abierta es qué sentido tiene que capaciten a un profesor en un área en la cual no se desempeña. Pues no es suficiente cubrir el requisito de la capacitación para con los profesores, sino que debe tener como finalidad y objetivos mejorar su práctica docente con todo lo que ello conlleva respecto del dominio de una pedagogía sistemática y de un conocimiento a ser enseñado.

5.1.2 Capacitación voluntaria

Como parte del proceso de consolidación como profesor experto están los profesores que buscan capacitación de manera voluntaria, porque la consideran necesarias para mejorar su práctica docente, a pesar de los diversos obstáculos que puedan enfrentar como la falta de tiempo y de los recursos económicos. No son pocos los profesores que tienen esta iniciativa, cinco de los doce profesores entrevistados buscaron esta capacitación, porque reconocen que tienen conocimientos del área disciplinar, pero necesitan aprender a impartir clases. Casi la mitad de los profesores entrevistados han buscado los recursos (tiempo y dinero) para hacer posible su crecimiento profesional.

... se me presentó la primera oportunidad de ser docente; me ofrecieron, en una escuela muy pequeña, clases en secundaria de biología y bueno las acepté. Eran poquitas horas, eran seis, pero bueno ahí me di cuenta que tenía la necesidad también de tener estudios algo de docencia, entonces me metí a un diplomado en la Salle de desarrollo de habilidades docentes, en la Salle primero y después hice la nivelación pedagógica en la SEP ¿por qué? Porque yo tenía mucho, la parte del conocimiento, pero me faltaban las habilidades obviamente pedagógicas, las estrategias, para... bueno obviamente poder ser una buena docente (C12, 2015).

También tuve que aprender todo eso que se hace en Word, Excel, este... pues todas las habilidades requeridas del internet, todas esas cuestiones y me metí unos cursos ahí, por mi cuenta (B1, 2015).

5.1.3 Capacitación en otros espacios

También está la capacitación que han tenido en otros espacios laborales y que trasciende al espacio del COBACH, pues recordemos que siete de los doce profesores tenían experiencia previa en la docencia, antes de ingresar al COBACH y esta situación les ha permitido tener capacitación en otros espacios laborales, aunado a que el segundo empleo de siete de los profesores entrevistados está fuertemente ligado al ámbito educativo que les abre otro espacio para ser capacitados.

...pero ahí en, en las distintas instituciones ha habido muy bueno cursos que si me han ayudado, uno, el que nunca voy a olvidar es uno que se llama “micro enseñanza” donde... es un estudio preciso de siete principios de..., creo que fue en Harvard o Stanford algo así donde hicieron un estudio de los mejores maestros, hicieron una encuesta con los alumnos ¿Cuáles son las características del mejor maestro? Entonces las juntaban y luego de ahí

sacaban siete principios y de esos siete principios desarrollaron un curso de, de esos siete principios, entonces lo que hacen es al principio te graban te piden que hagas una clase de presentación para ellos y eso también te presiona para que hables significativamente y ya ¿no?, entonces que hagas tu clase, tu escoges el tema lo que quieras pero en tres minutos, cada maestro del curso tiene que hacer eso y, integrarlo y no te enseñan tu grabación no, si no la guardan y... y luego te enseñan el primer principio te graban otra vez, ah te enseñan el principio, te piden que hagas una clase de tres minutos con ese principio te graban y te enseñan no, como sales y dices no si se ve, bueno como que si estoy incorporando ahí el principio no, así con los siete principio, al final te ponen la primera grabación que no te enseñaron y en la última grabación ya tienes incorporados los siete principios, ¡no! es otra cosa ¡es otra cosa! Uno termina dando..., o sea de verdad... muy bueno, buenísimo ese curso que bárbaro, formidable (J5, 2015).

5.2 La interacción con sus pares

La interacción entre pares es otro mecanismo que interviene en la formación del profesor más experto. Cuando se trata de hablar de la manera en la que el profesor del COBACH se forma, las interacciones entre pares son muy pocas, pero muy importantes, porque en esos momentos comparten experiencias, formas de trabajo, ejercicios, material didáctico y esta situación permite retomar elementos que sirvan para mejorar en el aula.

Dadas las condiciones laborales, las juntas de academia (jornadas) son de los pocos espacios que se abren mes con mes, con la limitante de que las reuniones se restringen a convocar a los profesores que imparten la misma asignatura.

Eso significa que los grupos se mantienen herméticos, se trabaja en torno a una disciplina y a un conocimiento en específico y el tiempo que se les asigna para llevar a cabo esta actividad es mínimo; no obstante es así como se fortalecen los lazos entre los profesores que imparten la misma asignatura. Pero las demás academias quedan fuera del espectro que va construyendo cada grupo, no hay inclusión, el espacio para conjugar el trabajo colectivo de los profesores que imparten las distintas asignaturas es nulo, a pesar de que el modelo académico actual (modelo por competencia) exige la transversalidad en las asignaturas.

Otra forma de interacción entre pares se da cuando se ofertan cursos de capacitación en otras sedes, distintas al plantel en que laboran los docentes. Es entonces cuando conviven con profesores de otros planteles, lo que les permite conocer otras perspectivas, otros

puntos de vista y aquí convergen dos de los distintos elementos para la configuración de un profesor más experto; la capacitación y la interacción con sus pares. Se puede decir, que esta interacción es multidisciplinaria porque en teoría el profesor selecciona los cursos que desea tomar.

Y lo más interesante de ahí, es que convives con maestros de otros planteles que tienen más años que tú en la docencia y además en ese momento, se da la situación de que ellos te explican cómo abordar ciertas situaciones. Entonces te enriquece eso, aprendes de los maestros que ya tienen experiencia, de repente ves sus situaciones y ves los problemas que tú tuviste, a veces similares, la forma en como lo resolvieron ellos, como lo resolviste tú, dices – ¡rayos! Es eso lo que me fallo y entonces la ventaja de ir a esos cursos es eso (J7, 2015).

En estos espacios surgen muchas ideas, se nutren unos profesores a otros, se aportan entre sí nuevas perspectivas, experiencias, consejos para mejorar en el aspecto académico, estrategias para manejar al grupo, proponen ideas para crear material didáctico, para afrontar alguna problemática.

Todos los elementos antes mencionados como la capacitación, la práctica cotidiana, la interacción con los pares y con los sujetos que tienen cavidad en la lógica institucional son engranes que se ensamblan para lograr que el proceso llegue a consolidarse y se configure un tipo de profesor más experto, pues no se viven como procesos aislados. Y cada uno de estos elementos no puede resolver o construir al profesor más experto en su individualidad, sino en conjunto.

5.3 La práctica cotidiana en el aula

Además de las herramientas de las que pueden echar mano los docentes, es importante darle el valor que merece a la práctica constante. La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro (Fierro, 1999, p.22.) Ya que en este lugar el profesor llevara a cabo ciertas prácticas continuas (trabajo en el aula que se refiere a enseñar usando técnicas expositivas, diseñar actividades, interactuar con los alumnos, calificar tareas, realizar exámenes, etcétera), no en sentido de repetir las, sino en el sentido de perfeccionarlas o mejorarlas y utilizarlas más eficientemente.

De la misma manera Davini (2015) habla de la práctica como el mecanismo más importante para lograr consolidar las transiciones que llevan a construir un profesor más experto, con mayor dominio de sus técnicas y habilidades. “Hoy existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes –y en la formación de todos los profesionales- está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las practicas” (p. 13).Es un acierto poner énfasis en la práctica porque a partir de ellas el docente aprende a desempeñarse mejor.

La experiencia continua en el aula permite una mejor interacción con los alumnos, corregir en la medida de lo posible los errores; cambiar las improvisaciones por actividades más planeadas o sustituirlas cuando sea necesario; aprender a dosificar los tiempos, a enfatizar en un tema y no en otro, proporcionar ejemplos adecuados acorde al contexto de los alumnos; explicar los temas de manera que los alumnos comprendan. Esta práctica continua permite al profesor pensar a los alumnos como seres con necesidades diferenciadas, estrategias para revisar las tareas, entre otras múltiples actividades.

Por otra parte, la práctica diaria no se genera en un ambiente perfecto. En el salón de clase o en el espacio donde se imparte la clase se generan situaciones que no siguen un estándar; el profesor aprende y construye en su transitar por las aulas ciertas herramientas que le permiten manejar las contingencias que se van presentando, el aprendizaje del profesor es continuo y permanente.

... la verdad es que dicen que la práctica hace al maestro (J5, 2015).

5.3.1 Las prácticas innovadoras

Rockwell (1988) podría nombrar estas prácticas como lo <<anormal>>, incluye en esa denominación desde prácticas excepcionales o aun reprimidas, como las de organizar cierto tipo de juegos, hasta otras que corresponden poco al <<deber ser>> como preparar clases dentro del salón o leer revistas mientras los alumnos hacen su trabajo (p.67). Afortunadamente las prácticas innovadoras de las que nos narraron los profesores entrevistados están relacionadas con el lado positivo, con esas prácticas excepcionales.

Los profesores, como lo mencionamos anteriormente, no siguen al pie de la letra los modelos o los programas. En el trayecto aprenden a impartir clases, pero hay profesores que se atreven a innovar, a llevar a cabo prácticas poco comunes; estas últimas surgen porque los profesores no están completamente casados con los modelos y las formas tradicionales de impartir clase, precisamente porque no se formaron como maestros. Entonces, desde su formación profesional, son capaces de crear y recrear nuevos escenarios para que los alumnos puedan tener otras formas de aprender u ocupar nuevos espacios o materiales o enseñarles a crear o a imaginar nuevos contextos.

Se siguen los guiones (planeación) en menor o mayor medida, se respetan ciertos parámetros, pero las actividades que algunos profesores generan son innovadoras, sorprenden a los alumnos, los conectan con el mundo en que viven aprovechando para ello su formación profesional. Porque según sus relatos existe una desvinculación entre la escuela y la vida real; que a veces los jóvenes no palpan la realidad en la que viven.

... digo que el trabajo en el aula es importante, pero muchos de ellos a la mejor nunca han sembrado una planta, les hablas de una planta pero digo bueno nunca la han sembrado, nunca la han cuidado, nunca la han visto germinar; entonces como que tienes que enfrentarlos más a lo que es real a lo que o sea de veras a... entonces ahorita vamos a organizar, vamos a agarrar el jardín de cactáceas que está aquí atrás, los chicos van a tener que venir, van a tener que estar, van a tener que plantar, van a tener que regar ¿Por qué? Porque a veces son cosas que no hacen, entonces también es importante la parte del conocimiento teórico y muy científico, pero también les hace falta a veces vivir un poquito más la realidad (C12, 2015).

Aparte, también tengo que fijarme en el espacio porque, nos están cambiando, ya no tenemos prácticas de laboratorio. Así que tengo que estar ingeniándomelas para hacer prácticas aquí. La otra vez los puse a hacer nieve y vi que todos se emocionaban (M11, 2015). (El profesor recuerda esa práctica que hizo durante su formación como químico).

5.4 Satisfacción como docente

Cuando se ingresa a trabajar en una institución, el gusto por realizar ese trabajo debería estar presente, el ambiente de trabajo al igual que la relación con sus pares son fundamentales en el sentido de encontrar la satisfacción laboral como la nombre Kalleberg (1977). Un ambiente de trabajo armonioso es placentero para cualquier ser humano, sentirse bien en ese espacio de trabajo, ser aceptado por sus compañeros es importante,

tener sentido de pertenencia y adscripción sobretodo en la institución en la que se labora, son rasgos que ayudan a definir una identidad.

La información empírica no permitió tomar en cuenta puntualmente cada una de las dimensiones que propone Kalleberg, como se enumeraron en el capítulo teórico 1) *el aspecto económico (financiero)*, 2) *los recursos materiales*, 3) *los espacios de trabajo*, 4) *la relación con sus compañeros*, 5) *la convivencia*, 6) *el gusto por el trabajo en sí mismo* –la docencia-, *la carrera y las condiciones laborales*. Se retoman las tres primeras, pero se construyen otras tres con base en la información empírica recuperada de la narrativa de los profesores: la interacción con los colegas, el reconocimiento institucional y el reconocimiento por parte de los alumnos.

Sin duda la satisfacción laboral tiene mucho que ver con las condiciones laborales que hemos descrito detalladamente en apartados anteriores, y que provocan la percepción en el investigador de que no generan una gran satisfacción en los profesores entrevistados. También influye la decisión de los entrevistados de hacer “carrera docente”, como lo expresan mediante la capacitación que han recibido o procurado, pero en contraparte, está la decisión de no buscar promocionarse.

En este apartado se describen otros rasgos que las entrevistas permiten identificar en el proceso de transición identitaria: se encuentra el sentido de pertenencia a la institución, - que tan arropado se siente el profesor por parte de la institución, –las situaciones que les causan bienestar como el reconocimiento institucional, el reconocimiento por parte de los alumnos hacia su labor como profesores.

La cuestión *Financiera*, como la nombra Kalleberg (1977) es importante. En el contexto del COBACH las condiciones laborales no son iguales para todos los profesores como ya se explicó. El pago que reciben los profesores de asignatura, varía, según la cantidad de hora que estén contratados y el nivel de contratación que tengan en lo individual.

No obstante, además del pago diferenciado por categoría de contratación, existen los estímulos económicos, (bonos), que pueden recibir los docentes; para concursar en la

convocatoria de los estímulos, los profesores tienen que reunir una serie de requisitos, que muchos de ellos no logran juntar y no participan.

En esta categoría que se refiere al pago por el trabajo, los profesores en general se manifiestan no satisfechos, a pesar de los bonos que pudiesen ganar; piensan que el pago por el trabajo que realizan es muy poco, que no compensa la labor que desempeñan, además de todo el trabajo y el tiempo extra que invierten al COBACH sin ninguna remuneración.

No, no, yo digo que esto casi, casi, lo estoy haciendo como un deporte extremo. No, no. Considero que estamos sumamente devaluados... es un salario bajo, muy, muy bajo. Aproximadamente ochenta y tantos pesos la hora, entonces imagínate y es un trabajo tanto mental, más mental que físico, pero es muy duro, yo admiro, mis respetos para cualquier maestro, esté donde esté y sea de donde sea y creo que hay unos que cumplen su misión al mil por ciento, habemos de todo, pero en general si considero que es muy bajo el salario, debería de haber maestros que ganaran lo que Peña Nieto... hacemos mucho más, de verdad, que tenemos a gente en nuestras manos que igual o se convierte en una persona dañina a la sociedad o en una gran persona que ayude a la sociedad. Ay sí, es muy bajo el sueldo, si alguien escucha esto. Ojala pudieran entender que necesitamos más salario y, está más que justificado (S4, 2015).

Recursos materiales y espacios de trabajo. En el COBACH, el trabajo docente y la enseñanza dependen en alguna medida de los *recursos materiales*. Los profesores entrevistados mostraron ser multifacéticos, ellos se adaptan a las condiciones que se les presentan, trabajan con los recursos materiales y los espacios que se les asignan; en muchas ocasiones los recursos son escasos o muy limitados, y los profesores buscan la forma de hacer eficiente su uso, buscan la forma más amable de disponer de los recursos con los que cuentan, muchas veces gastan su propio dinero para desarrollar su material didáctico.

En el COBACH, por academia (grupo de profesores que imparten una misma asignatura) existe una laptop y un proyector que “*pueden utilizar*” cuando lo necesiten, en realidad cuando esté disponible. Sin embargo, en los salones no hay contactos para conectar una computadora o un cañón a pesar de que el modelo educativo por competencias propone implementar y fortalecer el uso de tecnologías, el profesor depende de un empleado de

intendencia para que haga funcionar un contacto que se desprende de las lámparas para hacer uso de las tecnologías, otro elemento que está en contra es el tiempo que disponen para impartir una clase. El tiempo transcurre, y la instalación del equipo tampoco la puede hacer previamente, porque antes de ingresar al aula, está alguno de sus colegas trabajando, realizar el uso de las tecnologías es complicado, pero lo direccionan al uso de las redes sociales, y al posible uso de celulares para buscar algún concepto. Lo que respecta a esta dimensión, los profesores de asignatura entrevistados no se encuentran satisfechos.

Espacios de trabajo Kalleberg (1977) En el imaginario colectivo se piensa en una clara relación entre maestro-aula o maestro-laboratorio, dependiendo de la asignatura que imparta. Sin embargo, en el año que se realizaron las entrevistas (2015) había docentes impartiendo clases en la biblioteca, porque no había salones disponibles para impartir sus clases, un edificio estaba en remodelación en el plantel 17 y los laboratorios tampoco estaban funcionando. Por lo tanto se buscan espacios alternativos (biblioteca, patio) para que el profesor realizara su trabajo.

El hecho de que deban impartir sus clases en áreas (lugares) que no corresponden a un modelo ideal, los llevaba a enfrentar más obstáculos; y ellos buscan estrategias para lograr hacer bien su trabajo, por ejemplo, captar la atención de los alumnos ya que la biblioteca es un recinto más grande que un aula, el alumno puede dispersarse con mayor facilidad, y la biblioteca aunque esté siendo ocupada para impartir clases, no deja de lado sus funciones esenciales. Entonces, está presente el personal que atiende el servicio bibliotecario, entran y salen usuarios, la dinámica que pudiera existir en un salón cambia radicalmente.

Yo doy clases en la biblioteca, a veces tenemos hasta tres grupos en la biblioteca, como no hay salones... entonces a veces uno quisiera trabajar de una manera diferente, pero a veces simplemente el medio nos imposibilita un poquito hacer un trabajo así, y bueno tratamos de hacerlo lo mejor posible ¿no? (C12, 2015).

No obstante, los maestros que vivían esta situación buscaban áreas de oportunidad, por ejemplo, los profesores que se ven forzados a trabajar en la biblioteca, piensan su espacio de trabajo como un recinto que tiene libros, y esos libros están al alcance de sus alumnos,

lo que les permite consultarlos más frecuentemente para resolver dudas que se desprendan de la clase misma.

En el caso de la falta de laboratorios, los docentes tienen que buscar prácticas que puedan adecuarse y desarrollarse en el salón de clase o en el patio de la escuela, este obstáculo se ha convertido muchas veces en prácticas innovadoras. Los profesores hacen uso de sus recursos y compensan la falta de laboratorios con prácticas escolares poco vistas, una profesora hacía alusión a la falta de laboratorios, y en busca de cubrir el programa y realizar prácticas, hizo nieve con sus alumnos, ellos estaban muy contentos.

En el COBACH *la interacción entre profesores* es insuficiente. En las escasas reuniones se trabaja con grupos de profesores que imparten la misma asignatura, mientras que con los profesores de otra asignatura no hay acercamiento, no se conocen entre ellos, no saben sus nombres, pocas veces coinciden en tiempo y espacio. Las pocas relaciones y las más entrañables que se establecen son entre profesores que imparten la misma asignatura generalmente.

Afortunadamente nuestra academia de comunicación, tengo compañeros con los que nos llevamos bien, hay una relación cordial, desafortunadamente a veces tenemos horarios corridos, que no nos permiten ¿no? A lo mejor darnos un tiempcito, pero cuando tenemos la oportunidad, pues si vamos por el cafecito y la relación va más allá del compañerismo que tú puedes tener, va más allá de un buenos días o un buenas tardes, solemos compartir actividades, planeamos a veces trabajos juntos, por ejemplo, tengo a las maestras que me encontraste ese día, con la maestra Xóchitl y con Hermelinda. Hermelinda también es de comunicación me dice -¿Qué le vas a dejar a tus alumnos? -Estaba yo pensando en un trabajo así y así, me parece buena idea, te voy a robar tu idea o solemos planear las guías, por ejemplo, las guías para que los chicos que presenten su examen de recuperación, trabajamos en eso o este me dice ella, me comparte ideas, trabajo, ¿cómo ves? Entonces yo creo nuestra relación va más allá de lo académico, llevamos una buena relación y tenemos una buena academia ¿Con otras academias? se supone que la reforma plantea el trabajo interdisciplinario ¿Te suena el nombre? Es decir, el trabajo conjunto de todas las academias, entonces todos los trabajos que hacen los alumnos en una asignatura también deben plantearlo en otras, tienen que haber trabajos que permitan conjuntar el trabajo, pero yo creo que eso es algo que nos cuesta mucho trabajo, yo creo que ya será con el tiempo, posiblemente, lo que nos lo permite, a lo mejor, te puedo decir que a lo mejor hay maestras de algunas academias que ni conoces, a lo mejor te dicen el nombre, pero tú ni conoces. Conocerás al profesor de nombre o que a lo mejor lo ves en las reuniones, en las jornadas que se llevan a cabo cada fin de mes, pero que ni conoces al maestro o a lo mejor de vista o a lo mejor has escuchado hablar de él, pero no hay una conexión en las academias, es muy difícil que se pueda lograr eso. A lo mejor en las jornadas se plantea que debe haber

ese trabajo interdisciplinario, que debemos aplicara la norma y la reforma y que entre los maestros se busquen para lograr ese trabajo colaborativo, pero pues no (R10, 2015).

Sobre *el trabajo en sí mismo* -el gusto por la docencia-, lo relacionamos con el desempeño de una función, además del reconocimiento institucional, y el reconocimiento por parte de los alumnos. Para muchos profesores el hecho de poder estar frente a grupo es un gusto y trae compensaciones que no tienen que ver necesariamente con el dinero, la posibilidad de convivir con los jóvenes (alumnos), dejar huella en su vida, enseñarles y también aprender de ellos es un privilegio.

Existe una frase popular a la cual hizo referencia un profesor “*es un privilegio hacer lo que te gusta y si te pagan por ellos se convierte en una bendición*”, pues para los profesores es importante el dinero, pero no es lo único que toman en cuenta para sentirse satisfechos y permanecer desempeñando este papel de docente.

Me gusta estar dando clases, digo, por fortuna tengo otro ingreso, otro trabajo, porque sí el ingreso solo fuera este, no me alcanzaría para vivir (F3, 2015).

Pues..., lo que pasa es que me resulta tan agradable y tan... hasta cierto punto fácil que digo –bueno, ahora sí que como algunos comentan ¿No? “y todavía me pagan por hacerlo”, pero no quiere decir que me sienta contento porque bueno, pues... todos quisiéramos mejorar nuestro nivel de vida, vaya ¿sí? Yo tenía también... en la empresa pues, yo ganaba más y tenía más... este... lujos por decirlo de alguna manera ¿no? Pequeños lujos por decirlo de alguna manera y pues todo eso es algo que yo aspiraría todavía, pero en si, por dar una clase me dicen –le pago esto, “pues lo hago por menos” pero, sin que quiera decir que esté satisfecho, ¿me explico? (R8, 2015).

5.4.1 El reconocimiento institucional

Otros elementos que se puede identificar como parte de los rasgos que consolidan la identidad profesional es el reconocimiento por parte de la institucional (reconocimientos simbólicos), que influye en la satisfacción laboral y en la consolidación y fortalecimiento de la identidad profesional.

Además de las convocatorias para participar en incentivos económicos, la institución reconoce a sus profesores de acuerdo a sus trayectorias dentro del COBACH; cada que

cumplen múltiplos de cinco años de servicio, la institución les otorga algunos presentes físicos y otros simbólicos, como diplomas, bolígrafos, relojes, bonos, reconocimientos verbales, etcétera.

En el aspecto simbólico, los directores muchas veces tienen acercamientos directos con los profesores para externarles felicitaciones de manera verbal por el trabajo que han desempeñado con los alumnos, por los logros que se reflejan en los índices de aprobación o en la reducción en los índices de deserción. Por supuesto estos reconocimientos son valorados de diferente manera.

Reconocimientos verbales si, tanto de la subdirectora, del director, de mi jefe de materia; te digo que después de entregar mi evaluación me felicitó, porque en poco tiempo me incorporé bien al sistema y logre muchas cosas, me dijo –que había logrado muchas cosas buenas (S4, 2015).

No. Lo normal que dan en un bachilleres, cada diez años, te dan un mes de sueldo, creo, un reloj. En sí, no es realmente gran cosa (FJ6, 2015).

Para algunos profesores no son suficientes esos reconocimientos verbales ni los objetos físicos que la institución ofrece como reconocimientos, no obstante encuentran otros factores de satisfacción como el reconocimiento por parte de los alumnos.

5.4.2 Reconocimiento por parte de los alumnos

El alumno es la razón de ser del profesor, sin el alumno el profesor no existe. En esta dualidad, el profesor considera de suma importancia el reconocimiento que les dan los alumnos por su trabajo.

El reconocimiento de los alumnos es una cuestión simbólica y es muy importante para todos los profesores; no hubo excepción entre los profesores entrevistados que no mencionaran esa parte del reconocimiento por parte de los alumnos en distintos contextos, desde el saludo en la calle, la situación de que los alumnos los pidan como profesores para los siguientes semestres, de que los profesores inspiren al alumno y este diga –voy a ser químico, historiador, filósofo, etcétera como mi profesor.

El reconocimiento por parte de los alumnos, para los profesores es fundamental, este reconocimiento, es uno de los alicientes de mayor peso, muchas veces es una fuerte motivación para mantenerse trabajando en la docencia, pese a las malas condiciones laborales que viven en el día a día.

En las doce entrevistas realizadas, los doce profesores manifestaron la importancia que tiene el reconocimiento de sus alumnos. Ellos realmente valoran sentirse queridos, admirados y apreciados por los alumnos, la posibilidad de poder dejar algo positivo en los alumnos, la relación afectiva que pueden generar, además de representar el ejemplo a seguir.

O sea, no tengo la satisfacción del dinero quizás, pero tengo la satisfacción de que los alumnos me agradezcan, no nada más en la parte académica sino también en la parte afectiva (R8, 2015).

Generas respeto, a veces admiración. Los muchachos me saludan de una manera muy afectiva (JA, 2015).

Creo que puedes concluir aquí hablando de las tensiones y contradicciones entre la mayoría de los rubros que hablan de la satisfacción laboral, con excepción de la unanimidad que hay respecto de reconocimiento de los alumnos. También tendrías aquí bases para la conclusión / o reflexión que quieres incluir sobre el “desgaste” que sientes...

5.5 La consolidación de una identidad profesional: docente, profesionista o una doble identidad.

“Ser o no ser”
William Shakespeare,
Hamlet, Acto tercero, escena primera.

Después de hablar de los mecanismos que intervienen en las transiciones, llegamos a la tercera transición que proponen Balleux et al (2009): la transición de una identidad profesional a una identidad docente, nos permite describir rasgos fundamentales que intervienen en la consolidación de una identidad profesional, considerando los múltiples factores que se ponen en juego para lograr una construcción identitaria. En este apartado

abordamos la manera en que el profesionista-profesor se autopercibe, la manera como se reconoce y se autonombra.

Adicionalmente a las condiciones laborales de los profesores entrevistados, la evolución de su conocimiento pedagógico y didáctico, así como el manejo de su conocimiento profesional, factores que van configurando una identidad docente, por la adquisición de nuevas competencias que le permiten dominar un oficio nuevo, y por la integración con un nuevo grupo de pares (Lanèelle, 2011) se analiza en este apartado la manera como la satisfacción laboral contribuye a generar el tipo de identidad que los profesores entrevistados expresan como resultado de la investigación.

5.5.1 El ingreso al COBACH.

Para consolidar una identidad profesional, se necesita tiempo (incuantificable), por lo tanto el profesionista que se contrata como profesor, cuando ingresa al COBACH, llega eminentemente con una identidad profesional (inicial), marcada por el tiempo que duró su formación universitaria, los años que se dedicó a ejercer una profesión; sin embargo no es la misma situación para todos pues, otros llegan con una identidad profesional (docente) distorsionada porque como ya se mencionó en otros apartados, siete de los doce profesores entrevistados ya tenían experiencia previa en la docencia, situación que pudo contribuir al inicio de una posible transición identitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo (trayectorias dentro del COBACH) y todos los factores y mecanismos descritos anteriormente. Se suscitan tres posibilidades, respecto a la construcción identitaria de los profesores de asignatura del COBACH.

5.5.2 Tres situaciones posibles respecto de la autopercepción de la identidad

Las entrevistas realizadas permiten identificar tres situaciones diferentes al respecto: a) en algunos casos predominó un fuerte arraigo a la identidad profesional inicial, pese al nuevo papel que tienen que desarrollar; b) en otros casos la construcción de una identidad docente surgió como un proceso natural a tal grado que hay ciertas profesoras que se asumen estrictamente como tales y su identidad de su profesión inicial se va desdibujando

progresivamente en su autopercepción, y c) no existe una transición identitaria, sino que se asimila la existencia de dos identidades profesionales simultáneas.

Es notorio que los profesores que tienen una trayectoria más larga dentro de la institución, tienen un apego más fuerte a la docencia y en cierto modo un mayor sentido de pertenencia, así como mejores condiciones laborales. Por otra parte, aunque no se percibía entre los profesores de recién ingreso (que a la hora de la entrevista contaban con meses o semanas dentro de la institución) un arraigo tan fuerte como el de los profesores con mayor antigüedad, estos profesores sí pensaban continuar en la docencia, buscar la forma de obtener más horas frente a grupo en los siguientes semestres.

5.5.3 El arraigo a su profesión inicial

Para algunos profesores, el ingreso representó un choque entre el papel que desempeñaban en sus antiguos empleos: en la industria, o en otras instituciones públicas o privadas y el nuevo papel que han tenido y tienen que asumir como docentes. Y aunque la trayectoria de cada profesor dentro del COBACH es distinta, muchos de ellos tienen mucho tiempo dentro y a pesar de esta situación, en su narrativa la identidad que sobresale es la identidad profesional inicial.

Es fundamental hacer hincapié en los factores que están presentes en el COBACH y que tienen que ver con los procesos de contratación; repetidamente hemos mencionado la importancia de la relación que existe entre la formación de los profesores y la asignatura que imparten, situación que privilegia la convivencia entre su gremio profesional.

En el bachillerato, la especialidad por materias y áreas de conocimientos se sobreponen a las obligaciones que como educador se supone que contrae todo profesor. En estos sectores ha primado mucho más el sentimiento de pertenencia a ámbitos disciplinares como la Física, Historia, Filología, etc., más que a la docencia. Suelen ser licenciados de diversas materias a las que se dedican de modo pedagógico. Sin embargo, todos ellos son también profesionales de la enseñanza, puesto que se supone que su responsabilidad final es el desarrollo integral del sujeto y no solo sus conocimientos en la materia (Sarramona, 1998 p.107).

Situación que permite al profesor sobreponer su formación inicial, dos de ellos sigue considerando en su narrativa una fuerte pertenencia a su gremio profesional; podría

suponerse que esta situación se da por el tipo de convivencia que se da dentro de la institución; aunque en la realidad existe una contradicción en su discurso, pues se dedican a la docencia y si tienen otro u otros empleos, estos se relacionan directamente con la educación; básicamente son profesores en distintas escuelas y aunque las asignaturas que imparten tienen relación con su formación profesional inicial, no desempeñan actualmente ningún trabajo especializado en su profesión inicial.

No soy maestro, no tengo esa profesión de formación inicial digamos como los normalista, ellos sí son ahora sí que docentes, *yo soy un profesional*, diferente a ser maestro (J7, 2015).

No. Definitivamente yo me siento química y de hecho mi experiencia se la platico a mis alumnos y siempre hacemos analogías de porque es importante X o Y tema y porque lo van a utilizar y no importa si no son químicos. (S4, 2015).

Estos dos ejemplos de identificación con su gremio esta encasillada en el discurso, pues en ambos casos, los profesores se desempeñan en la docencia y ya no ejercen directamente su profesión, y aunque tuvieron la oportunidad de ser exitosos en sus áreas profesionales, su realidad inmediata es la docencia, en escuelas públicas o privadas; y aunque no tengan la formación como docentes están inmersos en este rol y por condiciones de salud o de hartazgo no planean volver a laborar en su área disciplinar.

5.5.4 La transición hacia una identidad Docente

Los profesores de asignatura entrevistados tienen diferentes formas de percibir su identidad profesional; 3/12 se autonomban como profesoras de asignatura, no se reconocen como licenciadas, sino como profesoras. Cabe mencionar que sus trayectorias van desde los 37 hasta los 12 años dentro del COBACH. Considerando que la pertenencia a un grupo social implica no solo formar parte de él, sino asumirse como parte de él y adjudicarse las consecuencias desfavorables o bien obtener los beneficios que este le ofrece. (Bornewasser y Bober 1978 Citado en Ruvalcaba 2011) Por eso ser profesor implica una autoadcripción.

La antigüedad dentro de la institución, el trabajo que desempeñan, los mecanismos que intervienen en su práctica cotidiana, los procesos, la satisfacción laboral que les genera su trabajo, el reconocimiento que da la institución a sus profesores, la importancia que le dan los profesores al reconocimiento que los alumnos le hacen a su labor docente, son elementos que permean al profesor y son muy importantes para consolidar su identidad docente.

Sí, o sea yo desde ahorita la verdad digo lo mío, es la docencia. Si sigo en contacto con la veterinaria, bueno tan en contacto que si, a mis alumnos les da mucha risa porque dicen ¿tiene mascotas? Sí, les digo tengo cinco perros, tres gatos, un hurón, un marido y una hija y todos ay maestra, les digo si tengo muchos perros y me gustan; pero no, prácticamente lo mío ya es la docencia (C12, 2015).

Soy maestra, definitivamente historiadora ya no me puedo sentir porque ya no hago investigación (B1, 2015).

No me considero licenciada, maestra sí (R10, 2015).

Además se puede considerar que algunos profesionistas habían iniciado previamente la transición hacia una identidad docente porque más de la mitad de los profesores entrevistados ya contaban con experiencia previa en la docencia; a uno de ellos incluso - el profesor JA5-, lo respalda una trayectoria muy amplia en docencia en el nivel medio superior y superior, antes de ingresar al COBACH.

5.5.5 Consolidación de una doble identidad

Por otra parte, el devenir del tiempo, la permanencia de los profesores dentro de la institución va marcando y modificando su desempeño, dejan de hacer un trabajo especializado respecto a su profesión, se van desprendiendo de las actividades para las cuales fueron formados inicialmente, aunque no completamente. Por ejemplo, el contador deja de hacer contabilidades, su trabajo ahora consiste en enseñar a los alumnos cómo se realizan esos procesos; el ingeniero químico ya no trabaja en la fabricación de productos, su trabajo consiste en enseñar procesos químicos, se desempeñan como docentes. Al tiempo que la misma lógica del trabajo docente los va permeando, la relación que existe entre las asignaturas que imparten y su formación inicial sigue siendo muy fuerte y la convivencia con profesionistas de su mismo gremio está muy presente; la forma institucional del trabajo por academias ocasiona que profesionistas de una misma

disciplina se congreguen en el interior de la institución, esta situación les genera un sentido de *pertenencia* a su área disciplinar; aunque bajo otras condiciones, podría decirse que se fortalece una identidad profesional por áreas disciplinares al mismo tiempo que se asumen una identidad como profesores de asignatura del Colegio de Bachilleres y todo lo que implica.

Siete de los 12 profesores entrevistados se reconocen con dos identidades profesionales; por un lado, conservan su identidad profesional, sienten un gran arraigo a su gremio profesional y por otro lado asumen su identidad docente, no solo por el rol que desempeñan sino porque sienten pertenencia.

Yo me considero ambos, tanto maestro... como ingeniero ¿no? Porque he tenido la oportunidad de estar en las dos partes... y me siento como ingeniero y como docente (R2, 2015).

Me siento ambos, me siento un ingeniero con actividades docentes (R8, 2015).

Las dos cosas se conjuntan porque como docente tengo que administrar también..., entonces es parte de lo que aprendí en la carrera lo estoy aplicando para mi planeación, he hecho planeaciones con lo que se inicia la administración y aquí vemos planeación didáctica, también es lo que iniciamos, entonces las dos se van complementando de alguna forma y luego cuando hay reuniones así heterogéneas que van de todos los profesores. Entre los administradores si ves, si no saben planear, como siendo administradores no saben planear, no saben organización porque es parte de lo que tenemos como formación y lo aterrizamos a la parte docente, entonces no puedo decir que tenga más, quizá en este momento tenga más la docencia porque incluso ya no hablo con términos bursátiles, sino ahora hablo de listas de evaluación, rubricas, enseñanza, capacitación y todo eso (F3, 2015).

La identidad se puede identificar por el rol que desempeñan como lo señala (Martucelli): es entonces cuando podemos nombrar y ubicar a estos profesionistas como profesores de asignatura del Colegio de Bachilleres por el rol que desempeñan, acompañados del tipo de contrato que tienen (por asignatura), y por el trabajo que realizan dentro del aula. Sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados asumen una doble identidad profesional. A diferencia de lo que plantea Balleux et al (2009) esta última transición no se cumple en todos los casos, pues la mayoría de los entrevistados, siete de los doce profesores asumen ambas identidades, pues, viven una dualidad, porque por un lado nunca

dejan de lado la profesión inicial completamente, pues gran parte del conocimiento que tendrán que enseñar lo aprendieron en su formación profesional inicial, por otra parte, el desempeño y su autoadcripción como docente, nos muestran la construcción de una doble identidad.

Finalmente, las transiciones que fueron analizadas no son lineales, son producto de diversos procesos complejos, en los que intervienen diversos mecanismos, que han sido mencionados en capítulos anteriores y que sin ellos no podrían llevarse a cabo. También es importante hacer énfasis en que *es un mismo sujeto quien vive las distintas transiciones*, y que cada mecanismo, acompañamiento institucional, proceso lo perciben de distinta forma y que los tiempos para que sucedan son imprecisos y distintos para cada uno de ellos.

Síntesis y Conclusiones

El problema de investigación en el que se centra este trabajo de tesis refiere al análisis de las transiciones que vivieron 12 profesionistas universitarios (provenientes de diferentes profesiones y disciplinas académicas) quienes decidieron contratarse como docentes por horas en el Colegio de Bachilleres: la finalidad fue profundizar en la manera cómo reconocen y narran su paso de una identidad profesional a una identidad docente.

Sobre el contexto institucional

En un panorama general, el contexto institucional en el que laboran estos profesores se describió a partir de la revisión de la historia del Colegio de Bachilleres, se pretendió mostrar la función que ha desempeñado el COBACH como parte de los subsistemas que imparten EMS y del “bachillerato general” que ofrece. El objetivo fundamental inicial de esta institución, creada en la década de los 70, fue impulsaren toda la república un bachillerato general independiente de las Universidades. Inicialmente se trató de una institución de alcance federal, esta situación cambió con el proceso de descentralización / “federalización” que se dio a partir de 1993.

Al interior de la Ciudad de México el crecimiento del Colegio se da entre los años 1973-1985, desde esa última fecha y hasta ahora funcionan los mismos 20 planteles. Sin embargo, con la obligatoriedad constitucional del nivel medio superior, decretada en el 2012, ha sido fundamental buscar distintas estrategias para ampliar la cobertura; el COBACH enfrentó la nueva demanda por medio de la modalidad a distancia, lo que le ha permitido atender a una mayor cantidad de alumnos sin la necesidad de construir mayor infraestructura.

El análisis institucional incluyó abordar las reformas y leyes que regulan la normatividad de la institución y en particular las que han definido un perfil para los profesores del Colegio. El tipo de profesor que ha prevalecido dentro de la institución es un profesor contratado por horas para impartir docencia en asignaturas específicas según las definen los planes y programas de estudios. Conforme a la tradición que predomina en el nivel, se

contrataron egresados de las distintas profesiones universitarias, a quienes sólo en los últimos años se les exigió el título universitario y se previó para ellos un proceso institucional de capacitación. Estas leyes y reformas también han transformado en diversas ocasiones la lógica del trabajo docente que deberán desempeñar los profesores de asignatura, en particular la propuesta del modelo de enseñanza por competencias que estableció la RIEM a partir de 2008. Dentro del contexto actual, y con la modificación del artículo 3° Constitucional, de la Ley General de Educación y de la Ley del Servicio Profesional Docente, se promueve la selección de profesores del Nivel Medio Superior por concurso de ingreso, pero los rasgos de este concurso permiten mostrar que se acentúa la contratación de profesores por horas, no necesariamente formados para la docencia; aunque una ventaja que se obtiene de ese concurso es que los profesores de asignatura que ingresan por esta vía al NMS y al COBACH tendrán como mínimo un contrato por 9 horas fijas.

La información recuperada sobre las finalidades de la institución y sobre el tipo de alumnos que acceden a ella permite suponer los enormes desafíos que enfrentan los profesores del Colegio.

Sobre el enfoque teórico

Una vez expuestos los datos institucionales clave para contextualizar el problema, se describieron en el texto las diversas teorías y categorías intermedias que permitieron aproximarnos a los profesores en función de la problemática planteada, y explicar y organizar su narrativa sobre la manera como han vivido el ingreso al Colegio y la docencia que desempeñan en él. Sin embargo, la información recuperada, a pesar de enfocarse desde teorías y categorías intermedias, permite hacer aportaciones sobre interpretaciones puntuales no claramente previstas según nuestra lectura de los modelos planteados por los autores de referencia, de la misma manera nos permite mostrar que ninguna teoría se ajusta plenamente a las realidades analizadas.

El modelo sobre las transiciones que plantean Balleux et al (2009), Balleux y Perez –Roux (2013) y Laneelle (2011), se pudo adaptar al contexto del COBACH y constituyó el eje

vertebral en la investigación que se realizó. A partir de este modelo buscamos identificar tres transiciones clave en el desempeño de un trabajo docente: de la pedagogía intuitiva supuesta al ingresar al Colegio sin formación docente previa, al desarrollo de una pedagogía más sistemática; y del manejo de conocimientos de disciplinas obtenidos durante la formación universitaria con la finalidad de ejercer una profesión, a un conocimiento para ser enseñado; en síntesis de una identidad profesional a una identidad docente. También se abordaron los distintos mecanismos y procesos que intervienen en las transiciones por las que atraviesan los profesores de asignatura del COBACH. El trabajo empírico que realizamos nos permitió observar situaciones un poco distintas, lo que nos lleva a hablar de que las transiciones no son lineales como pudimos suponer al inicio de la investigación, y aunque en todos los casos surgen cambios en el uso de la pedagogía y la manera de utilizar eficientemente el conocimiento, se trata de transiciones con grandes rasgos de individualidad.

En lo que respecta a la transición identitaria, pudimos apreciar, como se explica más adelante, que no necesariamente se trata del paso de una identidad a otra diferente. No todos los profesionistas entrevistados abandonan su identidad profesional inicial y siguen manteniendo esa primera identidad al menos en su auto percepción.

La teoría del DBO nos ayudó a analizar la decisión de los profesionistas de ingresar a laborar como profesores de asignatura; sin embargo, más que descubrir que entre los profesores entrevistados coinciden sus deseos y sus creencias de ser profesores del COBACH con las oportunidades de ser contratados como tales, podemos decir que el ingreso a la docencia en el COBACH se dio básicamente porque siempre estuvo presente la *oportunidad*, ya que entre los profesores entrevistados no en todos los casos existía un deseo genuino por ejercer la docencia.

Por otra parte esta teoría nos ayudó a observar y analizar la decisión de mantenerse en un nivel de contratación básico, (solamente tres se promovieron) porque sus creencias les convencen de que se trata de un proceso sumamente difícil y sin garantía de promoción pese a que se lleve a cabo.

Los estudios que hicimos respecto de la teoría de la identidad y los diversos tipos, momentos, cambios y trayectorias en la posibilidad de construir múltiples identidades, seguramente fueron útiles para apreciar la doble identidad que sostienen algunos de los entrevistados, aunque hubiera sido necesaria mayor investigación sobre las razones que explican la persistencia de la identidad profesional inicial entre los entrevistados a pesar de los años transcurridos como docentes.

Las categorías intermedias nos ayudaron a explorar las características que contribuyen a delimitar y consolidar una identidad docente, desde las condiciones laborales hasta la satisfacción laboral.

Sobre la metodología

El número reducido de entrevistas, únicamente la narrativa de 12 profesores, constituye uno de los límites más claros de esta investigación, Otros límites se consideran en las reflexiones finales, en particular los referentes a incorporar narrativas de alumnos y de autoridades como complemento a la auto percepción de los docentes entrevistados. Dada la diversidad de los casos analizados, tampoco fue conveniente analizar las diferencias individuales, so riesgo de suponer correlaciones o causalidades en las transiciones a partir de la conjugación de datos en un solo individuo.

Pero el objetivo previsto inicialmente: profundizar el conocimiento sobre la manera como un profesionista universitario se convierte en docente de nivel medio superior se alcanzó en buena medida. El análisis de las entrevistas nos permite hablar de la variedad de las características socio demográficas (edad, sexo, lugar de nacimiento, etcétera); diversidad de condiciones laborales, y la percepción que tienen estos profesores sobre sus condiciones de trabajo; permite una mirada más profunda y poco conocida sobre las experiencias de estos profesores, de quienes hasta la fecha solo se maneja una estadística global que concentra, sin mayor precisión, el mayor porcentaje de docentes del nivel medio superior en la categoría de “profesores por asignatura”. Situación que se agrava en el COBACH, institución que solo reporta el total de docentes en servicio.

Sobre las condiciones de trabajo

Además de la diversidad por sexo, edad y profesión de origen, los profesores de asignatura pueden ser contratados por 3 horas o cinco, o diez, o doce o quince, y hasta por un máximo de 28, pero ese dato puntual no es suficiente: el número de horas contratadas por semestre debe conjugarse con otros datos de la contratación: el número de grupos, entre uno y nueve; el número de asignaturas diferentes, entre una y seis; el tamaño de los grupos, hasta sesenta alumnos en un mismo salón; los semestres en los que se imparte, los de inicio o los avanzados; los turnos en los que laboran, matutinos, vespertinos o mixto.

Las horas contratadas no representan el tiempo real que los profesores permanecen en la institución: en el transcurso de un día se identifican un número elevado de horas muertas y no remuneradas; los días de la semana que ocupan esas horas contratadas pueden favorecer a los profesores al concentrar las horas de trabajo en un número reducido de días o por el contrario dispersar sus compromisos salteados entre todos los días de la semana. Estos datos muestran que el simple número de horas contratadas no expresa la complejidad de las condiciones laborales, que pueden ser mejores o peores y presentar mayores o menores dificultad en los problemas que enfrentan los profesores de asignatura para desarrollar mejor docencia. .

Cabe mencionar que los contratos son diferentes para cada profesor y se viven de manera individual, cada profesor tiene condiciones distintas, y conjuga de diversa forma los factores antes mencionados. Aunque podemos hacer hincapié en que los profesores con mayor antigüedad son contratados por una mayor cantidad de horas y por tanto perciben mayores ingresos por su trabajo docente, reiteramos que estas pueden representar condiciones favorables o difíciles de trabajo.

La mayor parte de los profesores entrevistados (siete) desarrolla un segundo trabajo, en todos los casos referidos al medio educativo, docencia o administración en otra institución educativa, incluso en otro plantel del mismo COBACH; desempeño laboral que supondríamos fortalece su identidad docente.

Sobre las transiciones

Las transiciones que fueron analizadas son complejas, y no se pretende que se entiendan como dos puntos precisos en el tiempo; no se pueden explicar cómo procesos perfectos y lineales. Un dato que no se puede olvidar es que los profesores tienen antecedentes profesionales distintos y antigüedades muy diferentes en el ejercicio docente: de mes y medio a 37 años. Por lo mismo, más que analizar trayectorias en su individualidad, se pretendió mostrar los elementos que los profesores coinciden en identificar como los más importantes a superar en su desempeño como docentes: la planeación de la enseñanza por clase y por semestre, el uso eficiente del tiempo, el uso eficiente de las estrategias pedagógicas y didácticas, el uso del lenguaje, el manejo del grupo, la posibilidad de identificar diferencias entre alumnos al interior de un grupo y entre los grupos que atienden.

En las transiciones que se analizaron los profesores viven distintos momentos de aprendizaje para resolver las carencias que ellos mismos identificaron:

Aprenden a planificar sus sesiones y a manejar el tiempo de clase sin que les sobre tiempo, y con la capacidad de improvisar ante situaciones no previstas en el programa; aprenden el manejo de diferentes estrategias pedagógicas y tienen la habilidad para manejar mejor una estrategia que otra; se percatan de que el conocimiento disciplinario que les exige la docencia no es el mismo que aprendieron en la universidad; aprenden a usar lenguajes más pertinentes y contextualizados, a la altura de la comprensión de los estudiantes y de manera que el contenido les pueda resultar más significativo; saben adaptar el mismo programa de la asignatura que imparten para distintos estudiantes y en distintos grupos. Al iniciarse en la docencia utilizan como estrategia didáctica recurrente el dictado. Sin embargo, conforme pasa el tiempo plantean prácticas innovadoras.

Respecto al trabajo en el aula, y aunque parezca una contradicción, los profesores entrevistados aportan indicios para suponer que aunque no fueron formados para ello, podrían crear prácticas docentes innovadoras en el aula propias del aprendizaje de su profesión inicial, o que ellos pueden crear a partir de su conocimiento profesional inicial,

saliéndose de los esquemas tradicionales. Hubo algunos ejemplos al respecto de los que se enorgullecen los entrevistados.

Qué aprenden y cómo lo aprenden

Las transiciones que vivieron estos profesores se expresan en su narrativa de dos momentos: el momento del ingreso al COBACH y el momento actual (de la entrevista). Los profesores efectivamente han evolucionado, han aprendido a desempeñar una serie de tareas de manera más adecuada, implica que aprendieron a *ser profesores*, pero decir cómo lo aprenden es muy difícil, pues cada profesor aprende de diferente manera, y a diferentes ritmos y niveles. Todos experimentan cambios (transiciones) y narran solo los cambios positivos. Sin embargo, también pueden existir o fortalecerse otro tipo de prácticas (no positivas) pero éstas no fueron analizadas ya que la entrevista no llegó a este nivel de autoanálisis solicitado a los profesores.

Los mecanismos que apuntalan esas transiciones son múltiples: la capacitación en distintas modalidades: institucional, voluntaria y la que recibieron en otros espacios laborales; la práctica continua que incluye las prácticas innovadoras, la interacción con sus pares y con personajes clave. También es importante considerar que estos mecanismos no podrían resolver de manera individual las carencias del profesor, sino que funcionan de manera conjunta.

La capacitación institucional que se ofrece a los profesores de asignatura no resulta suficientemente pertinente: cabe señalar que durante varios años posteriores a la fundación del Colegio no se ofreció capacitación. En la actualidad se ofrecen cursos intersemestrales que no necesariamente resultan oportunos o pertinentes para las necesidades puntuales de los profesores: se abren para todos los planteles y no es fácil lograr cupo en el que les pueda interesar o el horario que coincida con sus posibilidades; dado que son cursos obligatorios, los profesores toman el que más les conviene en términos de horario y cupo.

La posibilidad de aprender por la convivencia con otros profesores está limitada por que las academias, que sí se reúnen cada mes, solamente convocan a los profesores de una

misma asignatura y además no todos los profesores disponen del tiempo para asistir dadas las condiciones de trabajo previamente analizadas.

Varios profesores han buscado la capacitación de manera voluntaria, motivados porque son conscientes de sus carencias de carácter pedagógico. Otros aprovechan su experiencia docente previa al ingreso al COBACH y la que les ofrecen las otras instituciones educativas en las que desempeñan su segundo empleo.

Sobre la identidad profesional

Para completar el análisis conducente a las condiciones que podrían fundamentar la identidad profesional que percibieron los entrevistados, se analizó la satisfacción laboral con base en seis dimensiones propuestas por Kellerberg mezcladas con las condiciones laborales que se analizaron en la investigación.

Los profesores valoran positivamente la relación con sus pares, el reconocimiento institucional y en particular el trato con sus alumnos. Identifican de manera negativa: sus ingresos, los espacios de trabajo en los que algunos tienen que laborar, la insuficiencia de recursos y el hecho de que en ocasiones tienen que aportarlos en lo personal.

Sorprende que, pese a los inconvenientes, los profesores aceptan las condiciones de trabajo, aunque no están completamente de acuerdo con ellas. Cabría aquí la posibilidad de explorar más a fondo por qué se aceptan o qué formas de resistencia les oponen y que no se mostraron en este acercamiento: ¿inasistencias, incumplimientos, simulaciones en el proceso de enseñanza, etcétera? Algunas razones ofrecidas por los entrevistados son las prestaciones que ofrece la contratación, como la seguridad social, o el desarrollo de un trabajo más interesante o más saludable, pero en particular sobresale la satisfacción del trato con los alumnos.

Al inicio de la investigación planteamos la transición de una identidad profesional a una identidad docente, sin embargo, en su narrativa los profesores expresaron tres tipos de identidad:

- a) Identidad profesional arraigada a la profesión para la que se formaron en la Universidad;
- b) Una identidad docente, sustentada en su experiencia laboral a partir de su ingreso en el nivel medio superior o en algunos casos, incluso antes de ello.
- c) Una doble identidad: la que corresponde a su profesión inicial y la docente.

Si bien la identidad profesional no docente es explicable al momento de su ingreso a la docencia, sorprende que más de la mitad de los profesores la conserven a pesar de los años transcurridos sin ejercerla. Dos de ellos se auto perciben exclusivamente con base en esa identidad y siete más proponen una doble identidad. La explicación que podríamos aportar se centra en la relación que existe entre su formación profesional inicial y la asignatura que imparten así como la interacción prioritaria con docentes que son también profesionistas de su mismo gremio. Cabe la sospecha de que los profesores encuentran mayor prestigio en su identidad profesional por encima de la docente.

Quienes privilegian la identidad docente (tres de los entrevistados) resaltan su auto adscripción y la aceptación de todo lo que implica ser profesor.

Dentro de estas identidades profesionales que construyen, influyen las condiciones laborales, la satisfacción laboral (sentido de pertenencia) y otras múltiples dimensiones como la remuneración, la convivencia entre pares, etcétera.

Reflexiones finales

En el discurso de los profesores entrevistados se analizó la mirada que tienen de sí mismos y de su desempeño dentro del COBACH, y se les percibe como profesores comprometidos, pero no podemos afirmar que todos los profesores que laboran dentro del Colegio de Bachilleres sean similares a los profesores entrevistados.

No se pudo profundizar en otros asuntos sí relacionados con las transiciones que tratamos de mostrar porque no se contaba con el material empírico necesario sustentarlos, quedaron fuera del análisis por diversas circunstancias; una de ellas porque una investigación de esta naturaleza y el tiempo tan reducido no permitió integrarlas.

La ausencia que más nos hubiera gustado superar fue la mirada desde los alumnos porque podemos suponer que ofrecerían percepciones distintas y más cercanas sobre las carencias pedagógicas y didácticas de los profesores al impartir sus clases, y esta situación pudiera tener consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. Por datos adicionales sabemos que tienen una preparación previa deficiente y están sometidos a serios problemas de reprobación y abandono, como lo indican las estadísticas disponibles sobre el nivel en general y el COBACH en particular. Sin embargo, solo se trabajó el tema de los alumnos desde la interpretación del profesor, en particular su satisfacción laboral.

En la narrativa del profesor se habló de los cambios, de la evolución positiva del quehacer docente, pero desde mi experiencia personal y como investigadora, tengo la noción, sin tener evidencia para fundamentarla, del posible desgaste que van sufriendo los profesores conforme transcurre el tiempo. Se podría suponer que hay cambios positivos, pero se cree que el profesor se cansa de realizar una actividad tan compleja y demandante.

Otra ausencia es la percepción que tienen las autoridades del desempeño de los profesores, que podrían ayudar a matizar la auto percepción que tienen los profesores.

Pero otros temas que quedaron pendientes son las razones institucionales profundas que explicarían la ausencia de datos sobre los profesores en servicio que laboran dentro de la institución, las limitadas condiciones laborales que ponen al descubierto las entrevistas, la exigencia que el COBACH tiene hacia sus profesores y el limitado crecimiento profesional que otorga la institución.

Referencias.

- Ávila, M. (2012). Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. Revisado el 19 de diciembre, 2015. Tomado de www.acatlan.unam.mx/multidisciplina/file.../126/multi-2012-01-05.pdf.
- Balleux et al. (2009). La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle: un passage a comprendre et a accompagner. Proyecto de investigación. (Documento no publicado)
- Balleux, A. y Perez-Roux. T. (2013). Alrededor de las palabras de la formación. "Transiciones profesionales". Universidad Paul-Valéry-Montpellier 3, LIRDE.
- Beca C. y Boerr Ingrid (2009). El proceso de inserción a la docencia. El difícil comienzo. En Vaillant, D. (coord.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Fundación Santillana.
- Birgin (comp.) (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.
- Brancard, R. (s/f). *A Sociocultural perspective of identity*. Manuscrito.
- Buenfil, R. (1991). Seminarios impartidos en el DIE-CINVESTAV sobre análisis de discurso y psicoanálisis.
- Buenfil, R. (2008). "La categoría intermedia". En Cruz, O. y Laura Echevarría (coords.). *Investigación Social. Herramientas y análisis político del discurso*. México: Casa Juan Pablo.
- Castrejón, J. (1985). Estudiantes Bachillerato y sociedad. Colegio de Bachilleres. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres. (1992). Reglamento del personal académico del Colegio de Bachilleres. México.
- http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg_pacad.pdfhttp://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg_pacad.pdf
- Colegio de Bachilleres. (2010). Portal del Colegio de Bachilleres, Consultado el 26 de julio de 2016).
- <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>

- Consuegra, A. (2010). *Diccionario de Psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Paídos.
- De Ibarrola, M. (2012). “Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular” en *El curriculum en la globalización. A tres décadas de El curriculum pensado y el curriculum vivido*, México: UNAM, 93-118, especialmente el apartado sobre estructuras institucionales.
- De Ibarrola, M. (2006) *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Montevideo: OIT CINTERFOR
- De Ibarrola, M. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1973) Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres. Consultado el 5 de junio 2016 en <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2362/5.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, última reforma, 29 de enero de 2016. México: Cámara de diputados. Revisado el 1 de junio, 2016. Tomado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2006). Decreto por el que se modifica el diverso que crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México, publicado el 26 de septiembre de 1973, México, D.F.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. DOF. Revisado 25 de mayo, 2016. Tomado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Revisado 25 de mayo, 2016. Tomado de

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Dubar, C. (2000) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Balleterra.

Ezpeleta, J. (1992) *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. México.

Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Elster, J. (1996). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Evetts, J. (2003). “Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería”, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia: Diego Marín Librero Editor.

Furlán, A. (1998). *Currículum e institución*. Morelia, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cap. “Currículum y condiciones institucionales” (pp. 89-102).

http://ie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf

Galaz Fontes, J. F. (2003) *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México: ANUIES.

Hedström, P. (2010). *La explicación del cambio social: un enfoque analítico*. En José Antonio Noguera, *teoría sociológica analítica*. Madrid. CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS.

INEE. (2010). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE.

INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Kaidesoja, T. (2012). *Theory and methods. The DBO theory of action and distributed cognition*. Helsinki: University of Helsinki.

- Kalleberg, A.L. (1997). Work values and Job rewards: A theory of Job satisfaction. *American Sociological Review*, 48 (February).
- Landesmann, M., (coord) (2012) El curriculum en la globalización a tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido. México: FesIztacala; UNAM.
- Lanéelle, X. (2011). Trois transitions, deux situations professionnelles, une rière: le cas des enseignants: intermittents. *Recherches en éducation* (11), 94-105.
- Martuccelli, D. (2010). "Los Tres Ejes de la Identidad". En Gutiérrez, D. *Epistemología de las Identidades*, Reflexiones en torno a la Pluralidad (págs. 61-76). México: Ed. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merton, R. (1968). Teorías y estructuras sociales. México: Fondo de Cultura Económica. México: DIE-CINVESTAV.
- Monsiváis, C. (1980). La ofensiva ideológica de la derecha en México hoy. México: Siglo XXI.
- Monereo, C. (s/f). La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida. Manuscrito.
- Moral Jimenez y Ovejero (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes: *Phiscothema*, 11 (I), 83-96.
- Noguera, J.A. (coord.). (2010). Teoría Sociológica Analítica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Padilla González L y Leonardo Jiménez Loza. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles educativos*. Col. XXXV, núm. 141. IISUE-UNAM.
- Pozo, J. (s/f). *La Perspectiva cognitiva. La identidad Individual*. Manuscrito.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22a ed., TII y TIII). Madrid: Autor.
- Remedí, E. (1992). Como aprende y como enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. Santiago de Chile: Instituto de Cooperación iberoamericano ICI.
- Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros: México.

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas” en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales, México, COMIE, 437-476.
- Sarramona, J, Noguera, J y Vera, J. (1998). *¿Qué es ser profesional docente?* Recuperado el 28 de Marzo de 2015 desde:
<http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>
- Saur, D. (2008). “Categorías intermedias y producción del conocimiento”, en Porta, Eva y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Argentina: Secretaria de Ciencia y Técnica-FONCYT/Universidad Nacional de Córdoba/Comunicarte.
- SEP-COBACH. (2011). Tabla de perfiles profesionales para el personal académico. Subdirección de formación y asuntos del profesorado. México: SEP-COBACH.
- SEP-COBACH. (2014). Plan de estudios del Colegio de Bachilleres. México: SEP-COBACH.
- SEP-COBACH (1973). Decreto de creación del Colegio de Bachilleres
http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/atribuciones,%20organizacion%20y%20planeacion/dc_creacb.pdf
- SEP-COBACH. (2013). Tarjeta de estadísticas del Colegio de bachilleres periodo 2013. México: SEP-COBACH.
- SEP (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en educación media superior. México.
- SEP-COBACH. (2014). Plan de estudios del Colegio de Bachilleres. México: SEP-COBACH.
- SEP-COBACH. (2011). Tabla de perfiles profesionales para el personal académico. Subdirección de formación y asuntos del profesorado. México: SEP-COBACH.
- SEP (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.
- SEP (2008). Programa de formación Docente PROFORDEMS.
http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente
- SEP (2012). Mapa Curricular del Colegio de Bachilleres

<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/178>

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad.

Tenti, E. (1986). Expectativas del maestro y práctica escolar. México: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2005). La educación técnica profesional en siete países de América Latina. UNESCO: Santiago.

Weiss, E. (coord.). (2012). Jóvenes y bachillerato. México: ANUIES.

Zabludovsky, G. (2012). *El debate conceptual y las “teorías de alcance intermedio”*: A propósito de la sociología en México. En Acta Sociológica, núm. 59, septiembre-diciembre de 2012. Recuperado desde:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>

Anexos.

Anexo 1. Las entrevistas realizadas.

Plantel núm. 15 Contreras 6 registros

Plantel núm. 17 Huayamilpas 6 registros

Entrevistas a docentes del Colegio de Bachilleres plantel núm. 15 Contreras

Número y clave de la entrevista	Duración	Fecha
B1	1:07:43	23/02/2015
R2	1:03:42	24/02/2015
F3	46:13	25/02/2015
S4	1:10:57	26/02/2015
JA5	1:09:39	11/03/2015
FJ6	47:43	02/03/2015

Entrevistas a docentes del Colegio de Bachilleres plantel núm. 17 Huayamilpas

Número y clave de entrevista	Duración	Fecha
J7	58.03	4/03/2015
R8	44:31	9/03/2015
X9	1:11:21	4/03/2015
R10	1:00:06	9/03/2015
M11	60:58	10/03/2015
C12	46:04	19/05/2015

Anexo 2. Análisis del modelo de Balleux adaptado a la investigación

Eje 1	Categorías	Objetivo de cada categoría	Subtemas
El acompañamiento institucional que el COBACH da a esta posible transición, que se articula alrededor de cinco dimensiones. Condiciones de trabajo, mecanismos institucionales que se ponen en juego para la formación docente, relaciones (formales e informales) con personajes clave (profesores, jefes de enseñanza, personal administrativo, etcétera); la trayectoria de las actividades que se llevan a cabo y los tiempos de duración.	1.-Datos sociodemográficos	Nos permitirá conocer los rasgos sociodemográficos de los docentes del Colegio de Bachilleres. Nos ayudara a responder ¿Quiénes son?	-edad -sexo -profesión -institución de formación -lugar de residencia (eventualmente lugar de nacimiento y migración) -estado civil -dependientes económicos
Eje 2			
La evolución posible de las concepciones sobre la enseñanza: de una pedagogía de la intuición concepción popular a una concepción derivada de una pedagogía sistemática.	2.-Trayectoria laboral	Esta categoría nos permitirá conocer su experiencia profesional, el motivo por el cual ingresaron a laborar dentro del Colegio de Bachilleres, los motivos que los han hecho permanecer y las expectativas de los docentes de recién ingreso.	-Experiencia previa en la educación (docencia) -Otros empleos
	3.-Formación docente (capacitación intencional)	Capacitación intencional, aprendizaje situado, trabajo colegiado, etcétera.	-Cursos de capacitación intencional -apoyo de pares
	4.-Practica educativa	Esta categoría nos permitirá conocer la autopercepción de los docentes respecto a su trabajo docente dentro del aula, sus alcances, sus limitaciones.	-Concepciones sobre la docencia -ejes que rigen su práctica

Eje 3			
<p>La evolución posible de las relaciones con el saber disciplinario: de un saber para ejercer una profesión a un saber a ser enseñado como parte de una formación general de nivel bachillerato y lo que implica.</p>	5.- Formación inicial	<p>Esta categoría nos permitirá conocer la formación profesional inicial del docente del Colegio de Bachilleres. Y qué tan sólida perciben esa identidad inicial. Recordemos que no existe alguna carrera profesional que sea dirigida a formar docentes del Nivel Medio Superior, excepto la maestría que imparte la UNAM.</p>	<p>-Elección de carrera -Expectativas de su formación inicial</p>
Eje 4			
<p>La manera como los docentes autoperciben su (¿doble?) identidad.</p>	6.-Satisfacción personal	<p>Esta categoría nos permitirá conocer cómo se sienten los docentes al llevar a cabo su labor docente dentro de la institución. El reconocimiento de la institución por su desempeño o la frustración o desencuentros que la docencia les pudiera generar.</p>	<p>-Que lo motiva a ser docente -reconocimiento por parte de la institución -frustración</p>
	7.- Identidad profesional	<p>Esta categoría nos permitirá observar cuales rasgos conforman la identidad profesional del docente del Colegio de Bachilleres y si existe una transición de una identidad profesional inicial a una identidad docente o existe una doble identidad.</p>	<p>La forma en que percibe su identidad inicial Identidad docente Doble identidad</p>

Anexo 3. Plan curricular actual

Plan curricular actual	
Primer semestre	Segundo semestre
<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inglés -Tecnología de la información y la comunicación I -Lenguaje y comunicación I -Matemáticas I -Física I -Ciencias sociales I -Introducción a la filosofía -Apreciación artística I -Activación física y deportiva I -Orientación I 	<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inglés II -Tecnología de la información y la comunicación II -Lenguaje y comunicación II -Matemáticas II -Física II -Química I -Ciencias Sociales II -Ética -Apreciación artística II -Actividad física y deportiva II
Tercer semestre	Cuarto semestre
<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inglés III -Tecnología de la información y la comunicación III -Lengua y literatura I -Matemáticas III -Física III -Química III -Geografía I -Historia de México I <p>Área de formación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contabilidad de operaciones comerciales -Reservación y recepción de huéspedes -Atención al huésped -Toma y tratamiento para análisis de muestras -Organización de recursos de información -El proceso administrativo en los recursos humanos -Elaboración de manuales organizacionales -Dibujo técnico arquitectónico 	<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inglés IV -Tecnología de la información y la comunicación IV -Literatura II -Matemáticas IV -Química I -Ecología I -Física III -Ciencias sociales II <p>Área de formación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar bibliotecario -Cajero de restaurante -Auxiliar en metrología -Auxiliar de contabilidad. -Control de efectivo y cuentas por cobrar -Auxiliar diseñador publicitario -Auxiliar de Contabilidad. -Elaboración de estados financieros -Auxiliar de reclutamiento -Dibujante de estructuras -Programador de páginas web

<ul style="list-style-type: none"> -Modelos de sistemas y principios de programación -Comunicación grafica 	<ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar de laboratorista en control de calidad -Jefe de piso -Programador de sistemas de computo
<p>Quinto semestre</p>	<p>Sexto semestre</p>
<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inglés V -Filosofía III -Matemáticas V -Química II -Estructura socioeconómica de México I <p>Área de formación específica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Administración I -Ciencia y tecnología I -Cultura mexicana y sociedad del conocimiento I -Ingeniería física I -Ingeniería química I -Lenguaje y comunicación I -Problemas sociales de nuestro tiempo -Salud humana I <p>Área de formación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar de nómina. Aportaciones de seguro social -Auxiliar en metrología -Editor de imágenes -Auxiliar administrador de base de datos -Auxiliar de nómina. Nómina de sueldos y salarios -Auxiliar de cocina -Dibujante de instalaciones -Auxiliar animador 2D -Auxiliar de laboratorios en control de calidad -Auxiliar bibliotecario 	<p>Área de formación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructura socioeconómica de México II -Filosofía IV -Inglés VI -Matemáticas VI -Química III <p>Área de formación específica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Administración III -Ciencia y tecnología II -Cultura mexicana y sociedad del conocimiento III -Ingeniería física III -Ingeniería Química II -Lenguaje y comunicación II -Problemas sociales de nuestro tiempo II -Salud humana II <p>Área de formación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar nocturno -Auxiliar bibliotecario -Constructor e maquetas -Auxiliar de impuestos Auxiliar animador 2D en páginas web -Editor de imágenes -Diseñador de páginas web -Introducción al trabajo -Auxiliar de auditoria -Auxiliar de metrología

Anexo 4. Guía de la entrevista

Categoría I *Rasgos personales*: esta categoría nos permitirá conocer los rasgos sociodemográficos de los docentes del Colegio de Bachilleres. Comprende preguntas sobre edad, sexo, lugar de residencia (eventualmente lugar de nacimiento y migración) estado civil, dependientes económicos.

Categoría II: *Formación inicial: disciplinar*- Esta categoría nos permitirá conocer la formación profesional inicial del docente del Colegio de Bachilleres. Y qué tan sólida perciben esa identidad inicial. Recordemos que no existe alguna carrera profesional que sea dirigida a formar docentes del Nivel Medio Superior, excepto la maestría que imparte la UNAM. Comprende preguntas como: ¿Por qué profesionistas con una formación ajena a la educación se incorporaron a la docencia en el Colegio de Bachilleres? -¿Cuál es su formación profesional?-¿Qué expectativas tenían de esa profesión? -¿Por qué esa elección? -¿La ha ejercido? Se ha desempeñado en su área o no. ¿Por qué motivo?-¿La ejerce al mismo tiempo que la docencia? Además de trabajar en el COBACH ¿tiene otro empleo?-Y si no la ejercen ¿por qué no se desempeñan en la misma?

Categoría III : *Trayectoria laboral* .Esta categoría nos permitirá conocer su experiencia profesional, el motivo por el cual ingresaron a laborar dentro del Colegio de Bachilleres, los motivos que los han hecho permanecer y las expectativas de los docentes de recién ingreso. Comprende preguntas como las siguientes: -¿Cuándo empezó a trabajar, en el COBACH?-¿Cuáles han sido tus trabajos previos? ¿De qué tipo?-¿Ha trabajado en otra escuela o institución educativa? Anteriormente o en paralelo. -¿Porque se incorporó a trabajar en la docencia?-Los docentes que llevan mucho tiempo en este quehacer profesional ¿porque han permanecido, que les ha motivado?-Maestros de nuevo ingreso ¿Cuáles son sus expectativas?

Categoría IV -*Práctica educativa*. Esta categoría nos permitirá conocer la autopercepción de los docentes respecto a su trabajo docente dentro del aula, sus alcances, sus limitaciones. Las preguntas serían: -¿Cuáles son los ejes que organizan su práctica dentro del aula?-¿Cómo aprendió a impartir clases?-¿Cuál es su concepciones sobre la docencia?-

¿Qué trabajos previos y posteriores implica la docencia? -¿Cómo es su relación profesional con los alumnos?-¿Cuánto tiempo le dedica a preparar sus clases?

Categoría V -*Formación como docente*: Capacitación intencional, aprendizaje situado, trabajo colegiado, etcétera -¿En el tiempo que ha laborado en la institución cuantos cursos de capacitación ha recibido?-¿Cursos de que tipo ha tomado?-¿Qué beneficios ha conseguido con la capacitación? -¿Los cursos que ha realizado ha sido por iniciativa propia o impuestos por la institución? -¿Los cursos son impartidos en las instalaciones del plantel o en lugares externos?-¿Ha pensado en realizar un posgrado?-¿Cuáles son los mecanismos informales que ha encontrado en la institución para consolidar su práctica docente? ¿Qué relaciones con colegas, autoridades o alumnos han sido especialmente benéficas para mejorar su desempeño como docente?

Categoría VI -*Satisfacción laboral*. Esta categoría nos permitirá conocer cómo se sienten los docentes al llevar a cabo su labor docente dentro de la institución. El reconocimiento de la institución por su desempeño o la frustración o desencuentros que la docencia les pudiera generar. Preguntas como las siguientes: -¿Le agrada su empleo? -¿Qué le motiva a dedicarse a la docencia? -¿Considera que está bien remunerado?-¿Qué satisfacciones le aporta la docencia? -¿Su trabajo le ha generado frustración? -¿Qué obstáculos ha tenido que enfrentar? -¿Se siente valorado por la institución?-¿La institución valora y reconoce su trabajo?-¿Le han otorgado algún reconocimiento por su práctica docente?

Categoría VII. *Identidad profesional*. Esta categoría nos permitirá observar cuales rasgos conforman la identidad profesional del docente del Colegio de Bachilleres -¿Cómo está contratado?-¿Qué asignatura imparte?-¿La asignatura que imparte está relacionada con su formación profesional?-¿Qué significado tiene para usted la docencia?-¿Cuál es su percepción respecto a su integración en la docencia?