

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**LOS RASGOS DE UNA PROFESIONALIZACIÓN ¿PRECARIA?
UN ACERCAMIENTO A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

Tesis que presenta

Ivonne Cárdenas Guzmán

Para Obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

En la Especialidad de

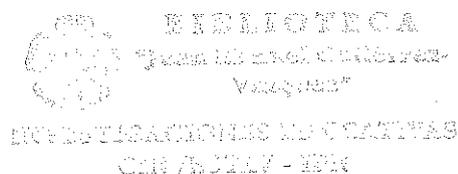
Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. María de Ibarrola Nicolín

México, D.F.

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
LIBROS**

Julio, 2014



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

**BIBLIOTECA**
"Juan Manuel Gutiérrez-
Vázquez"
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - IPN

AGRADECIMIENTOS

Desarrollar y escribir esta tesis ha sido un proceso complicado frente a la computadora. En el transcurso de muchos meses, tratando de decidir qué decir y cómo decirlo, me propuse cuatro metas: quería escribir algo que realmente sirviera a los profesores del bachillerato. Quería presentar quiénes son los profesores del bachillerato en una forma más comprensiva y que ayudara a entender las problemáticas de este nivel educativo. Quería escribirlo de una manera más clara, fluida y cerca del lector como no lo había hecho antes. Al final decidí compartir con ustedes mi manera de ver a los profesores del bachillerato, sus formas de ser docentes, de ejercer y de entregarse a ello.

Tener contacto con ciertas personas aliviano mi angustia y me permitió comprender más de mi transcurso como estudiante, por lo que:

Quiero agradecer inmensamente a la Dra. María de Ibarrola Nicolín por sus revisiones a cuantos borradores le entregué. Sus sugerencias, comentarios, profesionalismo, amistad y amabilidad me cobijaron a menudo en este escrito y en este proceso.

Entre las múltiples formas que tengo de agradecer elijo esta para dedicarle con todo mi corazón esta tesis a mi compañero Germán Álvarez Mendiola. Quien conoció borradores pero no la última versión de esta investigación. Tengo la oportunidad de presentarte y presentarles este trabajo completo, después de algunos años de estudios y trabajo, 110 páginas y diferentes versiones, aquí esta la tesis. Reconozco que te sobrepones a las circunstancias cuando mis límites crecen entre la impaciencia y la gratitud. Entre más crezco más te amo como ser humano. Tengo el placer de amarte y respetarte como compañero, maestro y socio en nuestra sociedad de ilusiones y sueños.

Tener los hijos que tengo ha sido una bendición en todo momento. Sebastián, Sofía y Luis Darío son el tipo de chicos que para los padres son una fortuna tener. Cada uno con sus cantos, con sus sonrisas, con su estilo particular de conducirse por el mundo, iluminan mi corazón y nuestra casa. Si lo leen ahora o por si alguna vez leen esto, sepan que esta tesis es mi intento de hacer una mujer más profesional y más madre. Esta tesis comparte la experiencia de trabajo de hombres y mujeres que aman lo que hacen, por lo que su vida es probablemente más feliz, amable y recompensada. Mi esperanza es que mis hijos puedan crecer en un mundo que es un buen lugar para hacer lo que quieran y que en su camino por la vida podrán encontrarse con muy buenos profesores.

Male y Luis porque me han enseñado las múltiples formas de amar a un ser humano a través de las letras, sus escritos, sus dislates y correos chuscos que han compartido conmigo en este tiempo.



BIBLIOTECA
"Juan Manuel Gutiérrez-
Vázquez"

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - IAN

Por supuesto a Alejandro y Amparito, mis padres, de quienes tengo su amor y apoyo constante, les he heredado un montón de cosas, pero sin duda entre las más valiosas se encuentran: la tenacidad; las ganas de salir siempre adelante con optimismo; la honestidad, entrega y mucho ánimo. Los amo un montón.

A mis hermanos: Alejandro, César y de alguna forma también Gerardo, por su cariño, respaldo, charlas y risas que me hacen ver su mundo a través de sus anécdotas y experiencias vividas. Por que han cumplido las metas que se han planteado en la vida.

De manera muy especial, también quiero agradecer a mi hermana, Lorena, por ayudarme a mantener la perspectiva y dirección mientras hacía la maestría. Ella es mi consejera, amiga, confidente, cómplice y compañera de emociones, gracias por estar siempre conmigo y en mí, eres parte fundamental de mi vida. Tenerte como hermana ha sido una bendición.

Mis sobrinos, sobrinas, cuñadas, cuñados, primas, primos, tíos y tías, amigas y amigos todos entrañables y muy queridos, que aguantaron mi trajinar y me alentaron a seguir siempre hacia delante y terminar.

En el DIE, debo agradecer a muchos que con sus atenciones, platicas de pasillo, discusiones y comentarios me han hecho crecer y avanzar. A Adriana, Rosalba, Ceci, Veronica, Laura E. y Enrique; a mis amigos y compañeros de generación de quienes he aprendido tantas cosas: Citlali, Adriana, Aymara, Santiago, Verónica, Mitzi, Mónica, y Óscar; a mis compañeros de seminario: Azul, Fernando, Paloma, Guillermo, Andrés y Alejandro; a los profesores durante los cursos, particularmente a Ariadna, Rosa Nidia, Justa, Elsie Rockwell, Jimmy, Laura, Judy, Ruth P. y Susana.

A Socorro, Gerardo, Rodolfo, Malena, Concha, Lupita, Alma, Laura, Juanita, Marcia, Gloria, Marisela, y a todo el personal administrativo que conozco desde hace más de veinte años me han regalado una sonrisa y su amistad.

A Eduardo Remedí por su atenta lectura, su valiosa amistad y por ser el siempre responsable de una sociedad de sueños en mi vida. Te quiero muchísimo flaco.

A Elsa Guerrero por su análisis profundo, su confianza y por su amistad, te agradezco mucho todas tus atenciones y tu valiosa amistad.

RESUMEN

Esta tesis tiene el propósito de presentar los resultados de la investigación que realicé entre 2008 y 2010 sobre la profesionalización de 20 profesores en el nivel medio superior, quienes provienen de cuatro bachilleratos en la Ciudad de México y en la zona metropolitana del Valle de México: el Colegio de Bachilleres (COLBACH); el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT); la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La tesis analiza las condiciones que las instituciones ofrecen a sus docentes para su profesionalización y la importancia de mejorarlas, como la reducción del número de estudiantes por grupo y la realización de cursos de capacitación y actualización pertinentes y relevantes para elevar la calidad educativa. Los resultados de esta tesis pueden aportar datos sobre cómo se lleva a cabo la docencia en este nivel, los cuales pueden ser considerados en la actual reforma educativa del nivel medio superior.

Palabras clave

Palabras claves: educación media superior, profesionalización, docencia en el nivel medio superior, condiciones laborales, estudiantes.



BIBLIOTECA
"Juan Manuel Gutiérrez-
Vázquez"

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - IPN

ABSTRACT

This thesis aims to present the results of research that I conducted between 2008 and 2010 about the professionalization of 20 high school teachers, who come from four institutions in Mexico City and the metropolitan area of the Valley Mexico: the *Colegio de Bachilleres* (College of Bachelors -Colbach); el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (Center for Science and Technology Studies -CECYT); the *Escuela Nacional Preparatoria* (National High School -ENP); and the *Colegio de Ciencias y Humanidades* (College of Sciences and Humanities -CCH). The thesis analyzes the conditions that these institutions offer to their teachers for their professionalization, and the importance of improving these conditions by reducing the number of students per group and conducting training and update courses, which should be relevant and pertinent to raise educational quality. The results of the thesis can provide data on how is carrying the teaching at this level, data that can be considered in the current high school reform.

Contenido

Agradecimientos	i
Resumen	iii
Abstract	iv
Introducción	7
Metodología de la investigación	8
Estructura de la tesis	14
1. La organización institucional del bachillerato actual	17
1.2 Determinantes históricas de la organización del bachillerato	20
1.3 Situación actual del nivel medio superior	22
1.4 El profesorado del nivel medio superior	27
1.5 La obligatoriedad de la RIEMS	30
2. Argumentación teórica sobre la profesionalización docente	36
2.1 Referentes básicos	36
2.2 El enfoque de la profesionalización	38
2.3 El contexto institucional de la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior	40
2.4 Las comunidades de práctica	42
2.5 La formación inicial	45
2.6 Las condiciones laborales y posibilidades de realizar una carrera académica	47
2.7 Condiciones para la toma de decisiones profesionales	50
2.8 El significado de ser docente	52
3 Condiciones de profesionalización docente	55
3.1 Características sociodemográficas de los profesores	55
3.2 La contratación como profesores del nivel medio superior	59
3.3 La formación inicial, disciplinaria y didáctica	61

3.4 Los estudios de posgrado	62
3.5 Posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución	63
3.6 Jubilación	68
3.7 Carga y sobrecarga docente	69
3.8 Otros trabajos adicionales	70
3.9 El desempeño laboral, la toma de decisiones posibles	70
3.10 Control por planes y programas: un ejemplo el Colbach	71
3.11 Entre la disciplina y la didáctica	73
3.12 La organización dentro del plantel	74
3.13 La evaluación del trabajo de los estudiantes: conocimiento vs atención	77
4. Apropiación subjetiva de la profesionalización	79
El significado de la docencia	
4.1 ¿Qué es ser docente?	79
4.2 El prestigio profesional	83
4.3 La necesidad de acompañamiento	85
4.4 Los estudiantes del bachillerato, un asunto crucial	86
4.5 Condiciones socioeconómicas de los estudiantes	87
4.6 El entorno comunitario de los planteles	88
4.7 Percepción sobre las posibilidades de realizar una carrera	89
5. Conclusiones	92
5.1 Para responder a la primera pregunta se identificaron criterios clave sobre lo que constituye una profesión, con particular referencia a la profesión docente en el nivel medio superior	92
5.2 Dar respuesta a la segunda pregunta implica un análisis de los resultados específicos encontrados: ¿se puede decir con propiedad que existe una profesión docente en este nivel educativo, o por el contrario, podemos decir que se trata de una profesión precaria?	96

5.3 La tercera pregunta que orientó el desarrollo de la tesis descubre un aspecto muy favorable de la profesionalización de los docentes entrevistados: ¿Qué idea tienen los docentes sobre sí mismos como profesionales de la enseñanza?	97
Referencias	100
Documentos institucionales	103
Entrevistas	104
Anexo 1. Aspectos metodológicos de la investigación	106
Anexo 2. Lista de personal docente, directivo y de apoyo por institución	107
Anexo 3. Contexto general de los bachilleratos	108
Anexo 4. Entrevistas tipo	110

Introducción

A partir de la declaratoria de su obligatoriedad, la educación media superior¹ ha sido objeto de una creciente atención de legisladores, educadores, académicos, administradores y periodistas, debido principalmente a las reformas aprobadas² para incluirla dentro del esquema mexicano de escolaridad mínima requerida.

Poco se ha reflexionado sobre las implicaciones que traerá esta decisión en todos los ámbitos (presupuestario, institucional, curricular) y, en particular, el pedagógico, ya que hay preguntas fundamentales sobre la obligatoriedad del nivel medio superior, como ¿con qué personal se llevará a cabo? y ¿bajo qué condiciones laborales?

Para elevar la calidad educativa en el bachillerato un aspecto central que la tesis plantea es “la profesionalización de los docentes”³. Al respecto, “la literatura especializada ha establecido que para lograrla es importante tomar en cuenta factores como la formación de base, las condiciones laborales en las cuales se desenvuelven [los docentes], los procesos de selección de los que son objeto y las oportunidades de desarrollo profesional disponibles” (Torres, 1996, citado en INEE, 2011: 81).

Las propuestas educativas en el nivel medio superior son diversas y dispersas, con fuertes diferencias entre las instituciones respecto al tipo de profesores que contratan, a la matrícula que atienden y al contexto social y geográfico en el que se encuentran.

El conocimiento sobre el diverso y complejo sistema de educación media superior es, en general, escaso. Se han generado datos básicos (matrícula, deserción, aprobación, número de escuelas y maestros) pero hay pocas descripciones estadísticas y análisis de mayor profundidad y alcance. Sin embargo, el conocimiento sobre sus profesores es prácticamente nulo.

¹De aquí en adelante EMS

² Aprobado el 9/12/2010 por la H. Cámara de Diputados, en 2011 por la Cámara de Senadores y publicado en el 2013 en el Diario Oficial de la Federación.

³ De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La tarea de enseñar a jóvenes de bachillerato es difícil no sólo por la amplitud y complejidad de la formación que otorga (académica, laboral, ciudadana) sino, especialmente, porque los jóvenes atraviesan por momentos de riesgo durante los cuales toman decisiones críticas de diverso tipo que repercutirán más allá de la escuela, en su vida futura.

En nuestro país la formación de profesores del nivel medio superior ha sido un punto de discusión que apenas recientemente condujo a algunos acuerdos y recomendaciones prioritarias⁴ para subsanar las deficiencias identificadas⁵ y contar con profesores cada vez más calificados y capaces de responder a las exigencias a las que se enfrentan y a la complejidad de su entorno.

Partimos de la idea de que la profesionalización, entendida como factor central para cumplir las reformas derivadas de la obligatoriedad del nivel y para elevar su calidad educativa, es un proceso compuesto por una serie de elementos específicos, como la forma de ingresar al profesorado, los tipos de contratación, las oportunidades en la carrera laboral, las condiciones de trabajo, la participación en las decisiones, la formación y actualización, que abonan de ser docente una actividad con un estatus de alta competencia.

Esta investigación indaga las condiciones en que se ejerce la docencia en cuatro planteles de bachillerato de la Ciudad de México y de la zona metropolitana, cada uno correspondiente a una modalidad diferente: el Colegio de Bachilleres (COBACH), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), la Escuela Nacional Preparatoria (EPN) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El propósito general de la investigación es realizar una descripción analítica de las condiciones de profesionalización con las que cuentan los profesores de esos

⁴Como el Programa de Formación Docente y Directivos (PROFORDEMS) encabezado por la SEP y la ANUIES

⁵Los bachilleratos no escolarizados o semiescolarizados o telebachilleratos tienen un marcado crecimiento en su matrícula en los últimos ciclos escolares 2005-2010 (INEE, 2011: 74), caracterizado no sólo por la baja calidad con la que operan sino también por la ausencia de profesores capacitados para las modalidades de bachillerato abierto y a distancia.

cuatro bachilleratos, en el entendido de que éstos comprenden y definen de diferentes formas la profesionalización docente.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cuáles son las condiciones de profesionalización de los docentes de EMS? ¿se puede decir con propiedad que existe una profesión docente en este nivel educativo, o, por el contrario, podemos decir que se trata de una profesión precaria⁶? y ¿qué idea tienen sobre sí mismos como profesionales de la enseñanza?

Las respuestas a estas preguntas, en el contexto sociodemográfico de los profesores entrevistados, tienen la finalidad de reconocer los principales elementos que integran el proceso de profesionalización y su contribución a mejorar la docencia en la EMS. Con ello pretendemos favorecer la comprensión de las condiciones reales de la docencia y contar con elementos para fortalecerla.

En nuestro país la mayor parte de los maestros del nivel medio superior comprende una gama de profesionistas de diferentes áreas del conocimiento y es común que muchos hayan comenzado a dar clases cuando aún eran estudiantes de licenciatura, con ninguna o pocas herramientas pedagógicas y didácticas para ejercer la docencia. Actualmente, sólo el CCH mantiene una regulación que obliga a los profesionistas empleados a formarse como profesores de bachillerato. Salvo el CCH, en general, las instituciones no han tomado medidas de formación inicial del profesorado, y las condiciones laborales en las que se desenvuelven no incluyen estrategias que propicien experiencias docentes enriquecedoras, acceso a oportunidades de desarrollo profesional y mecanismos de participación colegiada en la toma de decisiones académicas. Estos elementos, que son el objeto central de esta tesis, son cuestiones fundamentales para comprender al bachillerato y los procesos educativos que ocurren en su seno.

La tesis centra su atención en describir si las instituciones garantizan que dentro de las condiciones laborales que tienen, la profesionalización de los

⁶Al hablar de profesión precaria nos referimos a que los docentes del bachillerato no cuentan con una formación especializada en el desarrollo de habilidades para adolescentes.

profesores está consolidada o es precaria, y en qué medida los profesores asimilan y se apropian de tales condiciones para mejorar su docencia.

Cabe subrayar que estas acciones de profesionalización docente no son los únicos factores en juego para ejercer una “mejor docencia” o una “docencia profesionalizante”, sino que, además, dan fundamento a prácticas que mejoran el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, la necesidad de implementar estrategias de formación docente expresa un problema presente en la mayor parte de los bachilleratos del país: sin una planta de profesores bien formados las instituciones educativas difícilmente pueden ser exitosas.

Un cúmulo de preguntas se derivan de esta investigación y será necesario retomarlas para futuras indagaciones: ¿a qué profesionistas contratar para ser profesores de EMS? ¿cómo seleccionarlos? ¿qué condiciones laborales deben establecerse? ¿qué características son las mínimas deseables para que ejerzan una docencia más profesional?

A través del análisis de la información obtenida es posible exponer cuáles son las condiciones de profesionalización de los docentes de los cuatro planteles de cuatro modalidades diferentes de bachilleratos de la Ciudad de México y de la zona metropolitana⁷.



BIBLIOTECA
"Juan Manuel Gutiérrez-
Vázquez"

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - IPN

⁷ Se excluyen del análisis las modalidades de EMS a Distancia, militarizado y Tecnológicos.

Metodología de investigación

El trabajo de campo de esta investigación se realizó entre 2008 y 2010; se centró en examinar las condiciones laborales en las que trabajan y los procesos de formación docente en los que participan los profesores del bachillerato en sus centros de trabajo.

Para conocer el contexto de las escuelas estudiadas se realizó una revisión de bibliografía relacionada con la EMS en México y su profesorado.

Respecto al bachillerato la literatura es vasta y en recientes fechas los estudios sobre jóvenes estudiantes⁸ han facilitado la comprensión de ese importante componente de la EMS, no obstante, es necesario resaltar que el estudio de los profesores del bachillerato por la investigación educativa es escaso y se requiere más indagación de diversos enfoques que abone al conocimiento de su práctica y sus procesos de formación docente en este nivel.

Esta investigación recopiló información documental especializada sobre profesores del nivel medio superior compuesta por: bibliografía relacionada; documentos oficiales que fueron proporcionados por las autoridades de las instituciones.

La información bibliográfica fue complementada por información de primera mano, consistente en el material que se deriva de 20 entrevistas realizadas a profesores del nivel: 16 de ellas a profesores de al menos seis distintas disciplinas y cuatro con autoridades; que en conjunto constituyen el cuerpo central de información de esta tesis.

Para comprender el sitio en el que desarrollan las actividades los docentes de distintas profesiones, así como sus condiciones laborales, nos basamos en lo que ha desarrollado autores como: Becher (1989); Clark (1991); Brunner (1990); Ezpeleta (1999); Ibarrola (2008); y Tyack y Cuban. Con ello en mente logramos

⁸ Al respecto vale la pena mencionar el seminario de análisis sobre jóvenes estudiantes que conduce el Dr. Eduardo Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

percibir los mecanismos institucionales que intervienen en el ejercicio de la docencia y, considerar aquellas unidades que facilitan la profesionalización de la misma.

Fue necesario comprender la docencia desde distintos referentes teóricos en los que se circunscriben algunos componentes para profesionalizar la docencia. Debido a que hablamos de profesionales de distintas áreas del conocimiento utilizamos algunos aspectos de los conceptos “comunidades de práctica y aprendizaje situado” que han desarrollado Lave y Wenger, Rogoff para percibir a los profesores del nivel medio superior como integrantes de diversas comunidades de práctica en las que desarrollan procesos de aprendizaje y la profesionalización probablemente sea una tarea común, en la noción de comunidades de práctica.

Debido a que pretendemos hacer un análisis sobre los aspectos de profesionalización de la docencia nuestro punto de partida respecto a esta definición se encuentra en el consenso que organismos y agencias internacionales han formulado para hacer referencia a la profesionalización de los profesores. La definición consiste en combinar condiciones laborales estables, una formación didáctica y disciplinar que facilite el aprendizaje de la materia que impartirán; la posibilidad de participar en la toma de decisiones institucionales y su significado de ser docentes.

Para recabar los testimonios de los principales actores participantes referidos al mayor alcance posible de la oferta del NMS, realicé entrevistas semiestructuradas, cuidando incluir al menos cuatro profesores de distintas disciplinas por cada institución: 16 docentes de diferentes colegios, academias y planteles⁹, cuatro autoridades y/o académicos con experiencia en docencia y amplio conocimiento del bachillerato. Estas últimas entrevistas se utilizaron para proporcionar un panorama general del nivel educativo.

La interacción con ellos se inició mediante invitación a participar en esta investigación, de tal forma que quienes aceptaron dedicaron un poco más de su tiempo para la realización de las entrevistas. Se interesaron en el proceso que

⁹ Para una revisión general sobre las entrevistas realizadas ver Anexo I

requería reflexionar sobre su práctica educativa, su profesión y en la evocación de sus primeros años como profesores.

Siete de los profesores entrevistados ya se encontraban inscritos en un proceso de profesionalización, maestros de NMS que son estudiantes de la Maestría en Docencia de Educación Media Superior (MADEMS) en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, esto fue un asunto circunstancial, puesto que la otra mitad de profesores no había realizado estudios de posgrado de este tipo.

Cuando algún profesor aceptaba participar, se iniciaba una comunicación directa sea por teléfono celular o por correo electrónico, para proporcionarles el guión de la entrevista¹⁰ y para fijar fecha y hora de la realización de la misma. Al menos siete profesores se encontraban realizando estudios de posgrado particularmente, en la maestría en docencia en educación media superior¹¹, característica que remite a sus condiciones de profesionalización dentro de las instituciones analizadas.

En casi todas las ocasiones los profesores llegaron a tiempo a la entrevista y destinaron más de los 60 minutos acordados para ello; la mayor parte de ellos se mostró dispuesto a compartir sus reflexiones sobre la docencia, sus prácticas y discutir sobre algunos elementos que es necesario considerar para mejorar su trabajo como profesores.

Las entrevistas fueron conducidas por mí, con una duración de entre 45 min. la más breve y dos horas la más larga. El porcentaje de duración fue de una hora y una hora con quince min.

Todas las entrevistas realizadas a profesores se llevaron a cabo en los salones que nos facilitaron las autoridades de la MADEMS de la FES Acatlán, y en su caso en las instalaciones del CECYT-IPN, fueron grabadas en formatos electrónicos y sólo en un par de ocasiones me solicitaron apagar la grabadora, para externar sus

¹⁰ Se anexa la lista de puntos a tratar durante la entrevista con profesores y autoridades ver Anexo I.

¹¹ No es el espacio ni el propósito de la investigación profundizar en la MADEMS-Maestría en Docencia de Educación Media Superior que desarrolla la UNAM, pero se elaboró una mención especial en el capítulo dos referido a las condiciones de profesionalización que ofrece.

puntos de vista políticos respecto al manejo de las plazas en ciertos planteles educativos.

Durante las entrevistas a autoridades o expertos en el bachillerato, la duración debería ser lo suficientemente extensiva y de acuerdo con la disponibilidad de tiempo que me otorgaron para responder o conversar sobre asuntos complejos sobre la docencia en el nivel medio superior.

Una variable adicional fue incluida en las entrevistas con autoridades, ya que el énfasis se hizo en explorar los aspectos con los que la institución cuenta para profesionalizar a sus docentes: contratos, reglamentos, planillas, informes estadísticos, y otros documentos referidos a la docencia. No en todos los casos fue considerada esencial esta información para todos los entrevistados especialmente, por cuestiones de agenda; incluso algunas de sus respuestas me dieron la oportunidad de profundizar en un aspecto en particular, mientras que en otros casos me podía concentrar en aquellos asuntos que han sido poco conocidos respecto a los docentes de determinada institución.

La transcripción de las entrevistas y los datos obtenidos abarcan las principales modalidades escolarizadas del NMS pero de ninguna manera constituyen una muestra representativa, ni de validez general, pero sí son un instrumento de carácter exploratorio para poner de relieve problemas de investigación en el contexto muy específico de la docencia en el nivel medio superior.

Estructura de la tesis y capítulos

La tesis se estructura en cinco capítulos que permiten al lector identificar al bachillerato como un nivel de suma importancia en nuestro sistema educativo. El primer capítulo presenta la organización institucional actual del bachillerato y considera las determinantes históricas a partir de 1970, proporciona información del profesorado que se requiere dentro de esta organización institucional y el perfil

establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior para las instituciones y para los profesores.¹²

El capítulo dos recupera los principales estudios que fundamentan las características teóricas de profesionalización de la docencia del nivel medio superior, considerando el área disciplinar de los profesionistas, la formación inicial, el conocimiento académico específico, el contexto institucional y curricular en el que se sitúa para describir lo que entendemos como profesionalización precaria.

El tercer capítulo presenta al lector los elementos de las condiciones de profesionalización de los profesores del nivel medio superior en la zona metropolitana y en la Ciudad de México. Iniciamos con una descripción de los datos sociodemográficos y proporcionamos de manera breve información sobre cada una de las modalidades educativas sobre los diferentes esquemas de contratación que determinan el significado de la profesión y del cual se apropian para ejercerla.

Dentro de este capítulo describo los aspectos que mantienen los profesores entrevistados sobre su formación inicial, experiencia didáctica, experiencia en el plantel, posgrado, y comunidades de aprendizaje.

El cuarto capítulo describe la apropiación subjetiva de la profesionalización de los profesores entrevistados desde la relación con los estudiantes, la participación en la toma de decisiones en la institución en la que trabajan, y el significado de ser docente.

Finalmente presento las conclusiones de esta tesis, responde a la premisa de saber si las condiciones de profesionalización son precarias o plenas, por lo que presenta una síntesis de las mismas, destacando aquellas que nos parecen fundamentales para ejercer la docencia.

Las características analizadas con respecto a los elementos de la profesionalización no representan un esquema homogéneo ni lineal de este

¹² Vale la pena mencionar que actualmente el CCH y la ENP mantienen un perfil profesional para el ingreso de los docentes del NMS.

proceso, ya de por sí complejo, y en algunos casos no son exhaustivas, ya que existen diferencias asociadas a las condiciones materiales de cada plantel educativo, al tiempo de su consolidación dentro de la institución o incluso a las diferencias asociadas a la formación de colegios y/o academias de cada área o disciplina del conocimiento.

Capítulo 1 La organización institucional del bachillerato actual

Este capítulo presenta el nivel medio superior como uno de los niveles más importantes dentro de nuestro sistema educativo. Sobre la base de analizar la importancia del nivel y las dificultades que presenta, orientaremos la mirada del lector hacia tres componentes fundamentales: el primero de ellos se refiere al bachillerato dentro del sistema educativo mexicano considerando las determinantes históricas de su organización institucional desde 1970; el segundo lo que exige la RIEMS a las organizaciones y a los profesores; y finalmente el tercero se refiere al profesorado del nivel, perfiles profesionales, cantidad, características sociodemográficas y tipo de contratación.

1.1. El bachillerato

Es necesario ahora presentar brevemente la configuración institucional del nivel educativo y sus determinantes históricas, de manera que pueda establecer los elementos necesarios para analizar a los docentes del bachillerato.

Dentro del sistema educativo mexicano, el nivel medio superior es el nivel intermedio entre la educación secundaria y la educación superior. También es conocido como bachillerato o preparatoria.

Cuadro No. 2			
Configuración de la Educación Media Superior en México*			
Régimen legal	Coordinados	Dependientes	Tipo de bachillerato
	Centralizados (SEMS)	Dirección de Educación Técnica Industrial DGETI	CETIS, CBTIS
		Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria DGETA	CBTA, CBTF
		Dirección de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar DGECyTM	CETMAR, CETAC

Cuadro No. 2

Configuración de la Educación Media Superior en México*

Régimen legal	Coordinados	Dependientes	Tipo de bachillerato
Centralizados por el Gobierno Federal		Dirección General de Bachillerato DGB	CEB, PREFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas
	Centralizados (SEP)	Instituto Nacional de Bellas Artes INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte
	Desconcentrado	Instituto Politécnico Nacional IPN	CECYT, CET
	Centralizadas por otras secretarías u organismos federales	Secretaría de la Defensa Nacional SEDENA	Bachillerato Militar
SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, otros		Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico	
Descentralizados del Gobierno Federal		CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COLBACH México (D.F.)	Bachillerato General
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEES)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
Organismos del Gobierno del D.F.	Coordinados por el Gob. del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el D.F.	Bachillerato General
		UNAM	CCH, ENP, Bachillerato a Distancia

Cuadro No. 2			
Configuración de la Educación Media Superior en México*			
Régimen legal	Coordinados	Dependientes	Tipo de bachillerato
Autónomos		Universidades Autónomas Estatales	Bachilleratos de las Universidades (General y Tecnológico)
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a los Gobiernos Estatales
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporados
*Elaboración a partir de la información disponible en www.sems.sep.gob.mx . No se incluye el Bachillerato Semiescolarizado, la Preparatoria Abierta y la Capacitación para el Trabajo que también se considera parte de la EMS desde la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo; ya que todos estos atienden a madres solteras, habitantes en situación de calle, adultos mayores, población con discapacidad, reclusos entre otros.			

Como podemos observar en el cuadro anterior, la configuración actual del nivel medio superior rebasa la fase inicial en la que fue pensado el bachillerato, ya que está conformado por alrededor de 25 tipos de bachillerato de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización dispersas que ofrecen planes educativos variados, cuentan con orígenes e historias diversas, a pesar de que los objetivos de las distintas instituciones sean similares.

La oferta actual del bachillerato de estos 25 tipos de bachillerato se organiza en siete distintos grupos de control administrativo y presupuestal. Los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas (centralizados o descentralizados) concentran la mayor parte de la matrícula nacional con un 42%. Siendo el bachillerato dependiente del gobierno federal el que mantiene el 20.3%

de la matrícula nacional del EMS¹³. Los bachilleratos que dependen de instancias particulares concentran el 17.2% de los estudiantes del EMS. Finalmente, los bachilleratos autónomos adscritos a la UNAM o a las Universidades públicas estatales mantienen un 12.2% de la matrícula nacional.

En la ciudad de México y la zona metropolitana el gobierno federal ejerce competencia a través del IPN y del Colegio de Bachilleres que ofrecen bachillerato tecnológico y bachillerato general respectivamente. Los bachilleratos autónomos incluyen la oferta de la UNAM a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (EPN) que ofrecen fundamentalmente la formación de bachillerato propedéutico. Múltiples instituciones privadas son autorizadas o por la SEP o por la UNAM.

1.2 Determinantes históricas de la organización del nivel medio superior

El nivel medio superior ha presentado considerables cambios que es necesario observar a través de los años. En primer lugar su *expansivo y efervescente dinamismo demográfico* puesto que en 1960 ya se hablaba de cien mil estudiantes inscritos, cantidad que aumentó a aproximadamente un millón y medio de jóvenes para 1980.

En segundo lugar por los cambios políticos, institucionales y académicos que han dado forma este nivel educativo. Durante mediados de los años sesentas la Universidad Nacional Autónoma de México protagonizó e impulsó la reforma a la Escuela Nacional Preparatoria, y fundó en 1971 el Colegio de Ciencias y Humanidades, y dos años más tarde 1973 el Gobierno Federal crea el Colegio de Bachilleres como un sistema nacional del nivel medio superior con independencia de las universidades.

Casi al mismo tiempo, los bachilleratos tecnológicos bivalentes¹⁴ reciben un fuerte impulso; se expanden en todo el país los planteles que además de ofrecer el

¹³ De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2011: 28) para inicios del ciclo escolar 2009-2010.

¹⁴ Los bachilleratos tecnológicos bivalentes son aquellos en los que se estudia el bachillerato al mismo tiempo que una carrera de técnico.

grado de bachiller- incluyen una importante parte de los cursos y actividades reguladas por sus planes de estudio dedicadas a lograr una formación tecnológica; industrial y de servicios, agropecuaria y de Ciencia y Tecnología del Mar, organizados por tres Direcciones Generales de Educación Tecnológica. En 1978 se funda el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) inicialmente con la intención de proporcionar una formación técnica y terminal en la categoría de técnico medio, pero veinte años después tanto sus autoridades como sus estudiantes exigen el grado de bachiller, facultad que se le otorga al Colegio en 1997, lo cual le obliga a adicionar asignaturas a sus planes de estudio. Ya desde 1981, antes de que concluyera el sexenio de José López Portillo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó a un Congreso Nacional de Bachillerato¹⁵ para formular criterios curriculares uniformes para los diversos subsistemas de educación media superior.

Sirvió este Congreso para establecer las bases pedagógicas del bachillerato con una perspectiva formativa e integral; y se delinearón recomendaciones y conclusiones respecto a las materias o asignaturas base, a la evaluación, a la capacitación para el trabajo, a la formación de los profesores, y a la deserción escolar.

En el ámbito nacional las escuelas preparatorias de diversas universidades públicas como las de Nuevo León, Chihuahua, Zacatecas, Sinaloa, y Puebla y se observa la positiva influencia de personajes con orientaciones progresistas de los grupos políticos de izquierda del país en los planes de estudio de esa época: un ejemplo claro de esta orientación es el Colegio de Ciencias y Humanidad de la UNAM cuyo plan de estudios constituye una de las más interesantes innovaciones curriculares para la formación básica, general, e incluso laboral, que pretende este nivel educativo.¹⁶

¹⁵ Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, Morelos 1981, SEP disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/baselegal/07-congresonalbach.doc>.

¹⁶ Véase por ejemplo el caso de la Escuela de Bachilleres hoy Escuela Preparatoria no. 4 del Estado de Nuevo León disponible en http://preparatoria4.uanl.mx/?page_id=23 y otros bachilleratos que mantiene una historia documentada sobre sus orígenes.

Los ejemplos de las distintas orientaciones curriculares del nivel medio superior, permiten observar la manera como, hasta ahora, la organización curricular del bachillerato ha sido sumamente compleja no sólo por el propósito de preparar para la educación superior o para la vida laboral, sino porque también es un ciclo formativo que prepara a los jóvenes para ejercer su ciudadanía y para aprender a vivir y convivir en sociedad.

1.3 Situación actual del nivel medio superior

En nuestro país la educación media superior enfrenta una situación particularmente difícil, ya que “no ha logrado incorporar y retener a una cantidad considerable de jóvenes, ni ha sido capaz de asegurarles aprendizajes efectivos ni de adaptarse suficientemente a sus necesidades e intereses” (INEE, 2011: 27)

Queremos centrar la atención ahora en aquellas problemáticas referidas dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012¹⁷. En el análisis de la situación del sector educativo que presenta este documento se describe una serie de problemas que constituyen un obstáculo para el desarrollo económico y social de nuestro país. Entre estos problemas destacan los concernientes a la educación media superior, particularmente aquellos referidos a la cobertura, calidad y equidad del nivel.

El problema de la cobertura

En primer lugar se presenta el problema de la cobertura, ya que para el ciclo 2005-2006 la cobertura bruta de la población de 16 a 18 años fue de 58.6%, argumentando que las condiciones de pobreza ocasionan que muchas familias no lleven a sus hijos a la escuela, y que quienes ya ingresaron, tengan que abandonar sus estudios para contribuir al sostenimiento familiar.

¹⁷ En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se establecen las metas para alcanzar una educación de calidad en el nivel medio superior, considerando el problema de cobertura y calidad.

Anteriormente, en 2007, se publicó en el Diario Oficial de la Federación de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, uno de los ejes rectores de la educación media superior:

El Estado debe generar las condiciones necesarias para ofrecer una educación pública tendiente a la equidad en la cobertura y con enfoque de género, a fin de garantizar que los jóvenes mexicanos tengan acceso a una educación media superior que les otorgue las competencias necesarias para continuar sus estudios de tipo superior y/o su incorporación al mercado laboral¹⁸.

El problema de la cobertura en el bachillerato resalta en primer lugar de prioridad, por lo que, durante ese año, se llevaron a cabo distintos programas que buscaban incrementarla mediante la ampliación de la oferta y mayores estímulos a la demanda, a través del otorgamiento de apoyos económicos a estudiantes en condiciones de pobreza o marginación que cursaran cualquier período de la EMS¹⁹. Con el gran desafío de obtener el financiamiento suficiente para satisfacer la demanda y garantizar la eficiencia del sistema para que los jóvenes permanezcan en los estudios.

El apoyo económico otorgado a los estudiantes es, indiscutiblemente, un buen punto de partida para que éstos permanezcan y concluyan con sus estudios, así al menos no abandonarán la escuela por razones económicas. Sin embargo, también se evidencia que en los años subsecuentes la EMS deberá revivificar el crecimiento en la oferta educativa, es decir, deberá aumentar la capacidad de absorción de los egresados del nivel secundaria, de tal suerte que permanezcan y concluyan, por lo que la educación que se ofrezca en los bachilleratos deberá dar respuesta a las necesidades de los estudiantes sin que tengan que dejar la escuela por el trabajo.

En la Ciudad de México, la mayoría de la EMS está encabezada y dirigida por la Secretaría de Educación Pública, que concentra el mayor número de estudiantes,

¹⁸ Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. Miércoles 26 de septiembre de 2007

¹⁹ Véase Programa Nacional de Becas de Atención, Retención y de Excelencia para estudiantes de EMS

sólo una porción menor se localiza en los bachilleratos del I.P.N. y en los autónomos de la UNAM²⁰.

El problema de la calidad

En general el sistema de educación media superior ha ido conformándose y estructurándose de manera que en todas las modalidades se otorga un reconocimiento oficial al grado de bachiller, adicionalmente a este certificado, algunas instituciones logran el registro de formación técnica media en la Dirección General de Profesiones. Actualmente es necesario asegurar que todos los egresados del nivel medio superior posean de manera más homologada los conocimientos necesarios para el nivel y con ello alcanzar ciertos estándares de calidad. Sin embargo, al respecto Zorrilla menciona que ha habido: “una marcada ineficacia para instaurar la suficiente congruencia en el sistema en conjunto, para asegurar mínimos de calidad y equidad para todos los profesores y alumnos” (2010b: 23) y lo que se ha obtenido ha sido a un costo considerable.

De acuerdo con el autor “los mínimos de calidad y equidad ya sean los establecidos por organismos internacionales o por pruebas internacionales coinciden con aspectos de calidad en los servicios educativos dentro de los subsistemas educativos” (2010b:24), sin embargo ante la falta de parámetros compartidos que marquen los mínimos de calidad, se generan complicaciones respecto al manejo de contenidos, habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, comunicación verbal y escrita, se transforman en enfoques sin claridad sobre lo que es esencial y lo que es complementario.

Entre las complicaciones que el autor observa dentro del sistema, señala:

la revalidación de estudios que un estudiante se ve obligado a realizar cuando busca continuar sus estudios de EMS iniciados en otra institución, ya que no se cuentan con contenidos iguales y mucho menos con las mismas materias con nombres idénticos a los que

²⁰ Por poner un ejemplo para el ciclo 2005-2006 se registraron 758 mil estudiantes en el Bachillerato Tecnológico; 579 mil estudiantes en el Colegio de Bachilleres, 48 mil para los del I.P.N. y sólo 496 mil estudiantes en los bachilleratos autónomos Fuente: DOF: Subsecretaría de Educación Media Superior y Sexto Informe de Gobierno 2006.

aparecen en los propios planes y programas de la institución que recibe la solicitud. Los estudiantes, al provenir de un sistema poco atento al aseguramiento de una calidad mínima en el cumplimiento de los contenidos, habilidades y rutinas escolares, están expuestos a que se les exija lo que no se enseñó, en caso de no acreditar lo requerido (2010b: 25).

El sistema SEP y el subsistema SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) cuentan con instituciones claramente diferenciadas y con facultades jurídicas específicas que evidencian la dispersión en las formas de organización de cada plantel.

De acuerdo con Zorrilla a medida que se incrementaba la matrícula de educación media superior y superior, se generaron esquemas generales para otorgar el subsidio que consideraron indicadores clave como el número de alumnos a ser atendidos, el de profesores por institución. Hoy en día se requiere que la solicitud de subsidio federal se encuentre avalada por una recomendación expresa emitida por el consejo estatal para la EMS correspondiente, lo cual no obsta para que preferentemente, se negocien desde la SEP, de manera individual con cada institución, diferentes pormenores del subsidio que la autoridad federal puede manejar, con discrecionalidad hasta el día de hoy (2010b: 23).

La formación que reciban los jóvenes dentro del bachillerato deberá ser significativa para las aspiraciones que mantienen durante esta etapa, habrá que darle seguimiento a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en tanto que se propone una reforma curricular a los planes de estudio, frecuentemente inapropiados a las necesidades de los jóvenes en las distintas regiones del país y en ocasiones incompatibles con los estudios ofrecidos en diferentes planteles.

Respecto al problema de la calidad en el nivel medio superior, se presentan diversos aspectos dentro de la RIEMS, que son obligados para que la reforma alcance los objetivos que se propone. Sin lugar a dudas el de mayor peso será la

pertinencia en los contenidos de los planes de estudio que se elaboren, de tal forma que los estudiantes desarrollen diferentes herramientas que les permitan desempeñarse de forma satisfactoria en diferentes ámbitos de su vida.

Uno de los problemas que las autoridades perciben como integrante de la calidad y la pertinencia es la desvinculación del nivel con el sector productivo ya que frente a este reto, se planteó la Reforma Integral a la Educación Media Superior para modificar los planes de estudio de acuerdo con las necesidades del mercado laboral. El tipo de habilidades y conocimientos que ahora se les solicitarán a los jóvenes y aquellos que les resulten útiles para su vida e incorporación al mercado laboral plantea desafíos muy complejos tanto al diseño curricular de las instituciones como a la docencia que enfrentan los profesores del nivel.

La calidad también atraviesa por cuestiones de infraestructura de los bachilleratos, en este nivel educativo se desconocen las condiciones físicas de los inmuebles o planteles, si cuentan con laboratorios completos o aulas de cómputo, idiomas o demás espacios para realizar estudios con dignidad y calidad.²¹

El problema de la equidad

El último punto que es necesario resaltar es el problema de la equidad, ya que, la EMS tiene que otorgar de manera más imparcial los beneficios de una educación sin agudizar las grandes diferencias económicas, culturales y sociales que colocan en situación de desventaja a los que menos tienen, por lo que aumentar el acceso y la calidad de los servicios ofrecidos en el nivel medio superior será una tarea urgente.

La inequidad que ha afectado la educación media superior ha sido revelada por la vía de las correlaciones encontradas entre acceso o no al nivel, permanencia o no en el mismo hasta completarlo, tipo de modalidad en la que se concentran los estudiantes, resultados en los exámenes de ingreso a la educación superior que a

²¹ En 2010 se publicó la intención de mantener un registro de los planteles del nivel medio superior mediante el Sistema de Gestión Escolar de Educación Media Superior (SIGEEMS) que permitirá observar los cambios o mejoramientos de los planteles para pertenecer al Sistema Nacional del Bachillerato.

escala macro social, e inclusive conforme a estudios micro, afectan de manera negativa a los estudiantes de menores recursos, capital social o condiciones socioeconómicas. Otro asunto que concierne a la EMS y que será forzoso vigilar en posteriores estudios o investigaciones, son las variaciones de los resultados educativos entre las entidades federativas causadas por las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales, así como la migración de los jóvenes estudiantes. Ya que este dato da cuenta de la heterogeneidad en las propuestas educativas del nivel medio superior, así como las diferencias entre las condiciones de los planteles.

Es necesario comprender las funciones que debe desarrollar un profesionista en el nivel medio superior como docente o profesor. En este trabajo no realizamos distinción alguna entre estos conceptos, ya que nos referimos al profesionista que lleva a cabo las labores de docencia, aquel que imparte clases por hora, por medio tiempo o tiempo completo y en algunos casos también realizan actividades académicas de investigación.

1. 4 El profesorado del nivel medio superior

Hablar del profesor del nivel medio superior es considerar los aspectos formativos de los profesionales dedicados a la docencia, pero también conocer desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes sus necesidades y sus requerimientos. A este respecto se han realizado investigaciones que proporcionan más información sobre las razones del abandono de los jóvenes al nivel medio superior SITEAL (2013). Miranda lo documenta de la siguiente manera:

la crítica más sentida por los jóvenes son la ausencia de relaciones íntimas y cercanas con sus profesores y los contextos normativos castrantes (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones). Si bien no aluden de manera generalizada al nivel instruccional de parte de sus profesores, los jóvenes saben diferenciar entre los “buenos” y los “malos docentes”, y consideran que el desempeño de los docentes, es importante para los resultados educativos, sus propios aprendizajes.

Los profesores no siempre están preparados o no tienen la sensibilidad suficiente para comprender la realidad de los jóvenes y menos aún para articular esfuerzos educativos que pongan en juego asertividad, el cuidado, el respeto y la capacidad de enseñanza. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son diferenciados y no todos tienen el mismo interés, a lo cual se suma la típica reacción crítica hacia los adultos y la dificultad para abordar los temas y problemas que les pasan. (Miranda, 2014: 15)

La trascendencia que tienen los profesores en el nivel medio superior reside en las huellas que dejan en la historia académica de sus estudiantes. Al no existir estrategias pedagógicas para enfrentar problemas y resolverlos sean estos de Álgebra, Química, Geografía o Literatura, o de la vida misma, cómo enseñar el amor por el conocimiento, el tesón por aprender y el comprender.

En un apartado posterior haremos referencia a la diversidad de modelos que conforman el nivel medio superior, pero queremos partir de esta mención puesto que representa también una problemática para los profesores quienes en ocasiones les cuesta trabajo convocar a sus estudiantes al trabajo académico (de Ibarrola, 1997: 7).

Guerrero (2008) realiza una síntesis sobre la discusión que se ha conducido en la literatura sobre las causas de altos índices de reprobación y deserción en el nivel medio superior. Un elemento importante en esta discusión es el tema del perfil docente requerido por las instituciones. La autora refiere que no sólo es un gran reto asegurar los procesos de contratación efectivos, sino también desarrollar los procedimientos que garanticen la formación y actualización de los ya contratados.

Tales procesos de formación docente implican no sólo la actualización y dominio disciplinario, sino además la formación en didáctica de la disciplina y en el conocimiento de las características de los jóvenes con los que habrán de trabajar (de Ibarrola, 1997b: 6) citado en Guerrero (2008: 62).

Un acercamiento reciente sobre los docentes del nivel medio superior nos lo proporcionan los datos recopilados en el diagnóstico sobre la educación media

superior elaborado por el INEE (2011: 96)²², en el que los profesores además de ser lo sujetos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje mantienen ciertos perfiles que es necesario resaltar.

El primero de ellos es respecto a la edad y el género de los profesores del bachillerato, en donde resalta la participación de las mujeres jóvenes frente a grupo. Lo que representa una incorporación a la docencia más reciente.

Por modelo educativo los profesores más jóvenes se localizan en los bachilleratos privados y los profesores con más edad se localizan en los bachilleratos tecnológicos, como se aprecia en la tabla posterior, las diferencias estadísticas son significativas entre hombres y mujeres en el nivel nacional y respecto de los docentes que laboran en bachilleratos tecnológicos y en la modalidad de profesional técnico.

Cuadro No. 1 Promedio de edad de los docentes según sexo y modelo educativo*					
	Nacional	Bachillerato General	Bachillerato Tecnológico	Bachillerato Técnico	Bachillerato Privado
Hombres	43.5	43.2	48.6	44.2	39.5
Mujeres	39.8	40.7	42.3	38.6	36.5

* Datos según INEE (2011: 97)

En nuestro país se observa que mientras una de cada dos maestras tiene menos de cuarenta años, el porcentaje de docentes hombres en esta situación representa poco más de un tercio. Por modelo educativo se verifica que la oferta de bachillerato privado incorpora un mayor número de docentes jóvenes. Entre los bachilleratos públicos, la educación profesional técnica proporciona mayores oportunidades de ingreso a la docencia para las profesionistas jóvenes mientras que los bachilleratos generales lo hacen para los varones. Es importante destacar que en los bachilleratos tecnológicos los docentes hombres tienen 50 años o más.

²² Derivado de la información que proviene de los resultados del estudio Condiciones de la Oferta Escolar en Media Superior (COEMS) realizado por el INEE en 2010. No considera centros de capacitación para el trabajo, las escuelas abiertas y/o a distancia y los planteles cuyos planes de estudio exceden los tres años.

Vale la pena señalar que los docentes del bachillerato cuentan con un grado de escolaridad superior y transitan bajo normas y valores propios de la organización institucional, sea éste un bachillerato tecnológico, general o profesional técnico.

Existe por otro lado una amplia gama de profesionales técnicos que realizan actividades de docencia en el bachillerato en asignaturas con menor carga horaria, son los encargados de laboratorios (física, química y biología), talleres artísticos y culturales, o bien de computación, redacción, cocina entre otros. Estos profesionistas en su mayoría son egresados de licenciatura, sin embargo dada las necesidades de la organización institucional del bachillerato, la carga de trabajo, en ocasiones es menor. Estos profesionistas participan en grupos de profesores de la misma área del conocimiento, sean academias o colegios, siempre forman una comunidad de práctica diferente a la de los profesores "académicos".

Retomaré el punto de comunidades de práctica más adelante ya que constituye el eje central para comprender a los docentes del bachillerato. Por el momento basta con señalar que la existencia de ambos docentes posibilita el desarrollo de una institución educativa.

La importancia en la diversidad de profesionistas que se encuentra en la docencia del nivel medio superior radica en que esto facilita la coexistencia de múltiples áreas del conocimiento dentro de una misma comunidad de aprendizaje. Los docentes del bachillerato pueden considerarse como integrantes de esa comunidad de aprendizaje, con diversas profesiones, y con una misma cultura de comunidad.

1.5 La obligatoriedad y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)

Ya desde el 2006 el Consejo de Especialistas para la Educación en su documento *Retos de México en el futuro de la Educación* (2006) dedica un apartado para

plantear algunas recomendaciones a la EMS, que nos parece relevante destacar, entre las que se encuentran:

- La revisión de la identidad del nivel respecto a la forma en que podrán combinarse los propósitos de formación general y los vocacionales, en el contexto de la masificación del nivel y los cambios de México.
- Procurarse la expansión acelerada de la EMS, tendiendo en el mediano plazo a la obligatoriedad, con especial cuidado en que ésta se lleve a los sectores más desfavorecidos con ofertas de calidad.
- Continuar con los procesos de revisión de los planes de estudios de los subsistemas de EMS, buscando la mayor pertinencia en el contexto actual de México.
- Habrá que precisar el perfil deseable de los docentes de EMS y poner en marcha (2006: 58).

En fechas más recientes (fines de 2011) se estableció la obligatoriedad del nivel medio superior. Previamente se habían decretado cambios trascendentales en nuestro sistema educativo, ya que la educación preescolar²³, primaria, la secundaria²⁴ son obligatorias es decir, el Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios- se encargará de impartirla y el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio del nivel medio superior.

De acuerdo con la última iniciativa propuesta para la integración de la escolaridad obligatoria en el país²⁵, se plantea una fecha para lograr la universalidad de la educación media superior, en la que "la obligatoriedad de la educación media superior se implementará a partir del ciclo 2011-2012, creciendo de manera gradual, hasta universalizar la obligatoriedad en todo el país para el ciclo 2020-2021"²⁶.

²³En el 2002 se estableció como obligatoria.

²⁴Tanto la primaria como secundaria fueron consideradas obligatorias desde 1993.

²⁵ Roberto Rodríguez ha realizado diferentes análisis sobre la viabilidad de esta iniciativa propuesta que aún se encuentra en espera de modificaciones de la Ley General de Educación y las respectivas leyes de los estados. Disponibles en <http://rodriguez.blogspot.com/campus-398/>.

²⁶ Citado en Rodríguez *op. cit.*

Es necesario considerar respecto a la obligatoriedad, la administración y el funcionamiento que vía la Secretaría de Educación Pública (SEP-SEMS) se desprende hacia los bachilleratos, por las dimensiones, estructuras y formas de organización que esto implica.

Es preciso recordar que la reforma actual no es la primera ni la única que se ha desarrollado en el nivel medio superior. El Bachillerato de la UNAM que incluyó tanto al CCH como a la Escuela Nacional Preparatoria sufrió reformas curriculares importantes desde hace más de una década²⁷. Por su parte, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación²⁸, entre los subsistemas y organismos que recientemente han realizado reformas curriculares significativas se encuentran el sistema tecnológico federal²⁹, cuya reforma también cubrió a los CECYT; el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato³⁰ y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP³¹). Estos cambios expresan en cierto modo el grado de consolidación y avance que cada institución tiene con respecto al mejoramiento de la calidad.

Sin dejar de reconocer los avances de la mayor parte de las acciones que se han desarrollado a lo largo de cuarenta años para elevar la calidad y mejorar la educación media superior, no hay garantía de que los profesores estén de acuerdo con ellas, o estén preparados para llevarlas a cabo. Tampoco hay claridad de que existan las condiciones institucionales y materiales para llevar a cabo las propuestas recientemente impulsadas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior porque las diferentes modalidades institucionales que se hacen cargo de este nivel educativo reflejan diferencias o peor aún francas desigualdades en cuanto a los

²⁷Hace más de una década que se ha realizado una reforma en sus dos opciones sin buscar la uniformidad en los planes de estudio, sino respetando la identidad de cada institución.

²⁸ Publicado el 26 de septiembre de 2008 disponible en

http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/ARCHIVOS%20PDFs/ACUERDO%20n%C3%BAmero%20442%20por%20el%20que%20se%20establece%20el%20Sistema%20Nacional%20de%20Bachillerato.pdf.

²⁹ Llevada a cabo en el 2004 por el Consejo del Sistema de Educación Tecnológica (COSNET) con la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina.

³⁰ Realizado en el 2003-2004 con la incorporación del enfoque basado en Educación Basada en Normas de Competencia Laboral.

³¹ En el 2003 el CONALEP realizó una reforma académica nacional con el enfoque de competencias, una nueva estructura en sus planes de estudio, programas de tutorías y salidas laterales para los estudiantes.

recursos humanos y materiales con los que cuentan para ello. No sólo es una cuestión de asignación presupuestaria y de aumentar los recursos al nivel; se requieren fundamentalmente otros espacios que son esenciales para el desarrollo de esta tarea, entre los que se destacan un ambiente de trabajo participativo y crítico con la cultura escolar que predomina en el plantel o en la institución que permita el desarrollo de todos los integrantes.

Existen varias condiciones para que nuestro país alcance la obligatoriedad del nivel medio superior, es decir se ofrezca de manera universal y gratuita. Así lo plantea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La obligatoriedad del nivel medio superior supone también garantizar:

“a) la universalización de la educación básica, b) la edad de los destinatarios, c) la necesaria atención a los costos privados de la escolarización, d) el ofrecimiento de un currículo escolar que dote a todos los jóvenes de conocimientos y habilidades comunes, a la vez que satisfaga sus diversos intereses y necesidades, e) la desigualdad en la calidad del servicio educativo, y f) la consideración del impacto en las oportunidades laborales y educativas futuras de la población“ (INEE, 2011)

A continuación presentamos una explicación más detallada sobre los aspectos que es necesario considerar para que la educación media superior sea obligatoria, ya que nos parece que una estrecha colaboración entre la investigación educativa y la práctica docente podrían contribuir a generar conocimiento al respecto.

a) Para conseguir la obligatoriedad en el nivel medio superior será necesario garantizar que todos los niños cursen la educación básica, es decir, se mantengan estudiando, concluyan y aprendan lo suficiente para el siguiente nivel educativo.

A este respecto la SEP ha declarado que aún no se ha logrado la universalizar los niveles escolares previos, la educación básica. Adicionalmente, una proporción importante de estudiantes no está logrando

adquirir los aprendizajes previstos por la educación básica³². Los estudiantes que logran concluir con los estudios de la escuela primaria no continúan con la secundaria y quienes sí lo hacen logren terminarla en tres años.

- b) En comparación con la matrícula de tramos escolares previos, los jóvenes en edad de asistir al bachillerato tienen mayor autonomía respecto a sus decisiones, situación que dificulta que los padres obliguen a sus hijos casi mayores de edad a asistir con regularidad a la prepa, son ellos quienes deben de asumir mayores responsabilidades respecto a su aprendizaje.
- c) Respecto a la gratuidad en las escuelas de educación media, el Estado deberá considerar los costos que conlleva la escolarización de los jóvenes para las familias mexicanas, asegurar el otorgamiento de becas, apoyos para la compra de material didáctico y/o de laboratorio, transporte escolar y en su caso ayuda alimentaria.
- d) Si la educación cumple con los requerimientos para que los ciudadanos responsables y productivos adquieran conocimientos y habilidades generales que les permitan desarrollarse y continuar aprendiendo incluso en su trabajo, estaremos hablando de una educación que promueve la equidad social y el logro de nuevos aprendizajes. Sin embargo colocar al nivel medio superior en el estatus de obligatorio significa garantizar no sólo tres años más de escolaridad sino que estos años representen niveles de complejidad de los aprendizajes y eviten destinar el tiempo a compensar las deficiencias de los estudiantes de nuevo ingreso que lo requieran.
- e) La diversidad educativa puede agudizar las desigualdades sociales, por lo que a los estudiantes de educación media superior de las opciones no escolarizadas se les deberá garantizar una educación de calidad.

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior tendrá repercusiones importantes tanto en el mercado de trabajo como en la educación superior (INEE, 2011:19-21)

³²De acuerdo con los resultados de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (Excale), 36% de los estudiantes de tercer grado de secundaria se encuentra por debajo del nivel básico en Español: esta proporción aumenta a 52% cuando se trata de Matemáticas, (INEE, 2009, citado en INEE 2011: 19).

El capítulo ha planteado la situación actual de la educación media superior y brevemente las transformaciones, en particular la expansión y diversificación que ha tenido el nivel medio superior en los últimos cincuenta años. También ha descrito los rasgos de la Reforma Integral del nivel iniciada en 2008 y los retos a los que se enfrenta.

Este es el contexto general en el que sitúan los desafíos –algunos inéditos- que enfrentan los profesores del nivel que entrevistamos.

Capítulo II Argumentación teórica sobre la profesionalización docente

Los referentes básicos

Este capítulo presenta los referentes teóricos necesarios para identificar el estado actual de la profesionalización de los docentes, en particular la que procede para los profesores de educación media superior. Se basa en la revisión de la literatura especializada desarrollada en México y en Latinoamérica y recupera las principales posiciones de organismos internacionales al respecto. De conformidad con estos referentes:

Un punto de partida básico es considerar la docencia como *un trabajo remunerable*, por el que se percibe un pago por los servicios que el profesionista preste.

Un segundo punto de partida es la existencia de un *espacio propio* de trabajo delimitado y determinado por las instituciones educativas que contratan esos servicios.

El tercer punto es el trabajo mismo: se *centra en una forma específica de procesar el conocimiento*—determinados conocimientos sistemáticos y específicos—con la finalidad de que los estudiantes – que poco conocen sobre estos temas— se apropien de él. Esto obliga a precisar qué conocimiento y para qué tipo de estudiantes, conlleva el desarrollo de habilidades de transmisión del conocimiento y se basa en la interacción con otros sujetos. Cuando proponemos la profesionalización de la docencia nos referimos al hecho de atender las acciones que de desarrollarse en el salón o dentro de la institución, repercutirán directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El cuarto punto básico es que la docencia se desempeña con autonomía y responsabilidad en el marco de las reglas establecidas dentro de cada institución educativa. Autores como Mancebo (2003), Vaillant (2004) y Diker y Terigi (1997) observan que la profesionalidad del docente está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que desempeña el sujeto. Autonomía

y responsabilidad constituyen las dos caras de la profesionalidad, sin embargo, estas no pueden funcionar de manera independiente, tienen que estar en concordancia con elementos tales como las condiciones laborales adecuadas u óptimas, formación inicial de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral (Vaillant 2004: 7). Todos estos elementos dependen del espacio propio de trabajo, la institución educativa.

Desde esta perspectiva el docente realiza una ocupación especializada o profesionalizada dentro de una institución educativa específica, que regula la organización del conocimiento y de los estudiantes y norma las relaciones de intercambio entre profesores, estudiantes y conocimiento.

La tensión que existe entre lo que la institución educativa establece como reglas laborales, sean éstas el tipo de contrato, el tiempo de trabajo y los horarios para ello, el salario, las prestaciones, los recursos para el desempeño, la unidad temporal de la contratación (hora asignatura o contratos por 18,35, o 42 horas³³), carrera y promoción; y la forma específica que mantenga el docente de su desempeño autónomo, de procesar el conocimiento de acuerdo con su formación inicial y su desarrollo continuo, son dimensiones de la profesión docente que están presentes en la educación media superior.

A propósito de una reflexión sobre la docencia en Chile, Ávalos (1996) elaboró un documento para dar respuesta a la pregunta de si existe o no una profesión docente como tal o si se encuentra ante la amenaza de una desprofesionalización. Para ello, acudió a la sociología de las profesiones y citó a Abbot quien ha desarrollado todo un sistema de las profesiones y expone tres elementos clave que caracterizan una profesión: una base de conocimientos teóricos prácticos reconocidos, trabajo de un campo específico para el cual existe un reconocimiento social (jurisdicción), y autonomía jurisdiccional o la posibilidad de razonar y emitir juicios respecto a su trabajo y cómo hacerlo, todo ello sustentado por un código de ética profesional. La jurisdicción se reclama con referencia al lugar mismo de

³³ Se refieren al trabajo de dar clases por hora frente a un grupo, un profesor mantiene ciertas horas como profesor de una materia o asignatura, la duración del contrato será hasta que concluyan las horas frente a grupo.

trabajo: el salón de clases y la escuela, pero también con respecto a la sociedad y a la opinión pública(2010: 5).

La docencia en educación media superior es un trabajo académico específico en el que interactúa el contexto institucional, laboral y curricular, y los contenidos académicos relacionados con la apropiación del mismo por los estudiantes, formas didácticas, enseñanza, aprendizaje y el contexto en el que interactúan los estudiantes.

Dado que en las instituciones educativas se ofrece un servicio a los usuarios, en este caso los estudiantes, será necesario considerar las formas en las que los encargados de proporcionar este servicio lo hacen: los profesores.

2.2 Del enfoque de la profesionalización

A partir del análisis detallado de profesiones como la enfermería, Eliot Freidson (1978) ha desarrollado una perspectiva de ésta área y de cómo su proceso de profesionalización le ha obtenido un lugar dentro de la división del trabajo, especialmente en el cuidado de la salud en hospitales. En este contexto médico, la relación médico-paciente es primordial para dar a conocer "cómo la profesión médica dueña de un monopolio del conocimiento sobre la salud y la enfermedad, ordena en su entorno una práctica de otros grupos profesionales o potencialmente profesionales" (1978: 19). La medicina mantiene un campo del conocimiento especializado que se utiliza bajo estándares previamente establecidos, sin estar sujetos al control de otros especialistas, pero que repercute directamente en la salud o enfermedad de un sujeto.

Haciendo un paralelismo, sería posible entender la educación como un campo en el que existe un monopolio del conocimiento profesional que se requiere para prestar los servicios educativos y considerar que sólo unos cuantos profesionistas tienen el derecho exclusivo de ejercer la profesión docente del bachillerato.

Freidson menciona que:

Una teoría de las profesiones y de la profesionalización requiere de una atención cuidadosa de los procesos políticos por los cuales las ocupaciones obtienen del Estado el derecho exclusivo para desempeñar ciertas tareas, para reclutar y reeducar a sus miembros, para dar órdenes a otras ocupaciones y para definir en qué consistirá su trabajo³⁴.

Conviene sin embargo recordar brevemente los antecedentes de la docencia en el nivel medio superior, tal como la determinaron las políticas al respecto que se tomaron durante la reforma de los setentas, cuando la expansión masiva del servicio y el crecimiento explosivo de la matrícula, exigió –como ejemplo de crecimiento reactivo- la contratación masiva³⁵ de jóvenes docentes, recién egresados de las distintas profesiones, en muchas ocasiones sin haber concluido debidamente sus estudios universitarios, mismos que nunca incluyeron una preparación relacionada con la docencia.

Unido a este reclutamiento indiscriminado de jóvenes egresados o apenas pasantes, las políticas de contratación en las instituciones restringieron enormemente las posibilidades de contratación de profesores de tiempo completo o de medio tiempo.

En esta tesis sostenemos que la profesionalización docente solo es posible como consecuencia directa de la atención y cuidado a las condiciones en las que ejerce la docencia un profesional, es decir, cuando se otorgan al docente mejores condiciones para promover su desarrollo profesional, lo que redundará en mejores resultados en el ejercicio de su docencia.

La profesionalización docente ha sido también concebida como una alternativa para la desarticulada formación inicial y continua de los profesores. Es

³⁴ Cabe resaltar que estos estudios se realizaron hace más de treinta años y mantienen vigencia en la actualidad.

³⁵ De Ibarrola, reporta la contratación de un promedio de 2000 profesores por año durante los primeros años del Conalep, y describe la contratación de los profesores de los bachilleratos agropecuarios entre 1970 y 1976 distribuidos en todo el país a partir de la búsqueda exhaustiva de personal de diversa índole para dar clases.

decir, proporcionar elementos que ayuden o acorten la distancia entre la formación inicial con la que cuentan y la que requieren para ejercer la docencia.

2.3 El contexto institucional de la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior

El objetivo de esta sección es comprender el significado y la importancia de ser docente del nivel medio superior, para lo cual es necesario pensar que en las instituciones los profesores son el principal recurso, en ellos recae la mayor parte de la responsabilidad para realizar acciones que mejoren la calidad de la escuela y con ello, que los estudiantes reciban una educación de calidad. Desde esta perspectiva, Eliot Freidson (1978) es uno de los autores que desde el estudio de las profesiones ha proporcionado argumentos en torno a la diferencia entre una profesión y una ocupación profesionalizada: gradualmente el profesional ha dejado de ser un libre practicante que ofrece sus competencias en un mercado de servicios para ser un "especialista asalariado en una gran organización".

La educación media superior se conforma por un gran número y variedad de instituciones bien diferenciadas susceptibles de ser agrupadas de acuerdo a su modelo educativo institucional. Como vimos en el primer capítulo, la diferenciación es amplia no solo por el tipo de financiamiento: público y privado, sino en particular por el modelo educativo que adoptan. En determinadas instituciones de la educación media superior esta diferenciación asume formas de segmentación, que corresponden al origen social del estudiante, al tipo de institución, la formación que se ofrece y en ocasiones al destino ocupacional de los estudiantes.

Se recordó en ese primer capítulo el impulso que se le otorgó a la educación media superior a partir de 1970; no obstante, las serias restricciones presupuestales que caracterizaron la década siguiente, de los ochenta, afectaron duramente a las nuevas instituciones y propiciaron su desarrollo en medio de malas condiciones y precariedad, en particular en cuanto a la formación de los profesores que se

contrataron en forma masiva y con pocas exigencias profesionales, para atender un crecimiento igualmente masivo.

Algunas pequeñas modificaciones se realizaron entre la década de 1990-2000 especialmente en planes y programas en algunas instituciones educativas en donde se desarrollaron propuestas de modernización, por lo que el cambio observado en ellas probablemente sea un producto del diseño previo de planificación educativa.

A partir de la reforma planteada en 2006 se estableció explícitamente la exigencia de contar con conocimientos especializados para prestar servicios como profesores o docentes.

Tyack y Cuban (2000)³⁶ han identificado las estructuras, reglas y prácticas universales que organizan la labor de la enseñanza desde una forma estructurada, mismas que denominan “gramática de la escuela”, conforme a la cual se ordena a los estudiantes en grupos de edades similares, el conocimiento se divide por materias o asignaturas separadas y la autonomía que posee el profesor está acotada.

Esta distribución de los estudiantes, la segmentación del conocimiento y la libertad limitada que ejerza el docente son asuntos fundamentales al momento de analizar el nivel medio superior.

Conforme a estas reglas identificadas, la práctica de la enseñanza se convierte en una versión administrativa de la disciplina a enseñar convertida en asignatura como la proponen el plan y los programas de estudios y estos últimos, a su vez, constituyen una versión segmentada de los conocimientos de una disciplina o profesión.³⁷

³⁶Si bien sus aportaciones se utilizaron en un contexto norteamericano de cambios en los sistemas educativos, es pertinente aclarar que son útiles para comprender cómo se pueden llevar a cabo en nuestro contexto nacional.

³⁷ La trascendencia de esta delimitación histórica del conocimiento en asignaturas y materias que corresponden al nivel medio superior, es un asunto que rebasa los alcances de esta tesis.

La fragmentación del currículo en el bachillerato puede explicar por qué la unidad operacional del conocimiento es la asignatura y por qué la inserción de los profesores en sus carreras genera prácticas fragmentadas en la transmisión de conocimientos, contribuyendo esto a la desarticulada formación que los estudiantes reciben durante su recorrido escolar en el bachillerato.

En la educación media superior el desarrollo de campos y subcampos disciplinares se amplió y diversificó de acuerdo con los planes de estudio de cada institución educativa. Así se tratara de un bachillerato general, propedéutico o profesional técnico, los profesionistas que se dedicaron a la docencia bajo el esquema de contratación de profesores por hora, ya sea en una o en más instituciones se sujetaron a esta fragmentación del conocimiento.

2.4 Las comunidades de práctica

Esta investigación parte de la perspectiva sociocultural en la que enmarcamos el aprendizaje como un proceso de participación, en donde la importancia del compromiso de los sujetos-en este caso los docentes del nivel medio superior- en la práctica social de la docencia se traduce en lo que aprenden y en lo que son.

Tanto el aprendizaje como el conocimiento están presentes en el proceso de profesionalización docente. Algunos elementos de las comunidades de práctica nos servirán de lente para observar la realidad de la comunidad de profesores, su práctica social, el significado de ser docente y su identidad, para lo cual hago referencia a las concepciones que Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001) han desarrollado al respecto.

Comunidades de práctica es un concepto donde la participación de los sujetos en el aprendizaje situado se desarrolla a partir del compromiso en las actividades de una comunidad, Lave y Wenger(1991). Esta idea supone que, para alcanzar una meta común entre los miembros de la comunidad se manifiestan e interactúan conductas, lenguajes, habilidades y conocimiento específicos y culturalmente diferenciados.

De los elementos de análisis que ofrece el enfoque de comunidades de práctica interesan en particular especialmente, los articulados para expresar la identidad y el poder. Las funciones y papeles que cumplen los docentes al trabajar con el conocimiento e involucrarse en las relaciones de poder que se desenvuelven dentro y fuera de los espacios del aula, el laboratorio, el área de conocimiento, el tipo de bachillerato, la disciplina y la profesión se tornan complejos.

El poder de los docentes se expresa fundamentalmente, en las decisiones que pueden tomar sobre el desarrollo de los programas de estudio: selección de contenidos, secuenciación, manejo del tiempo, manejo de recursos, y están directamente relacionados con el grado de autonomía y libertad que tengan en el contexto institucional, alrededor del conocimiento que dominan y por ende del desarrollo de los programas de estudio. Una escala más del poder de los docentes se expresaría en la definición de los planes de estudios, en las actividades que realizan.

Los profesores son sujetos portadores de diversos conocimientos, entre otros y de forma muy importante, de los conocimientos profesionales sobre sus disciplinas; parten de un conocimiento más amplio y general de su profesión, del cual seleccionarán sólo una parte para transmitirla en una asignatura. Del mismo modo, han aprendido estilos de enseñanza. Se trata de procesos dinámicos ya que los docentes son sujetos en constante proceso de aprendizaje y participación en comunidades de práctica.

En efecto, el aprendizaje -en este caso profesional- es visto como un proceso constante en donde la participación es fundamental. Los conceptos de Lave y Wenger (1991) sobre la participación orientada hacia el aprendizaje, nos permiten estar atentos a la posibilidad de que existan diferentes vías de incorporarse y entender la práctica de una profesión docente, en un movimiento de inclusión a comunidades cuyo motivo principal es la participación social, derivada de una toma de decisiones donde el aprendizaje continuo de la profesión constituye uno de sus componentes. En otras palabras, una práctica profesional docente susceptible de

“sacar” a los sujetos de los límites previamente establecidos por las instituciones de manera reglamentada o establecidos por las jerarquías académicas internas.

Si bien los autores refieren que las comunidades de práctica tienen diversos grados de formalización e institucionalización y se encuentran organizadas, integradas y estructuradas para la consecución de una meta o un objetivo común, encontramos en este concepto un conjunto de elementos que sirven de lente para aproximarnos al estudio de los sujetos que comparten la profesión de enseñar en el nivel medio superior bajo condiciones institucionales de profesionalización específicas.

Saber de manera tangencial o aproximada, si tanto los docentes como los estudiantes del bachillerato constituyen una comunidad de práctica, rebasa los objetivos de esta tesis, es posible que en posteriores trabajos podamos contar con más elementos para analizar en qué medida son una comunidad de práctica, ya sea en el plano general unificado de la profesión: enseñar, o en el plano restringido de la disciplina: contenidos, asignaturas, tribus profesionales.

Los profesores del bachillerato realizan las tareas de planear, desarrollar y evaluar desde la perspectiva institucional y desde lo individual y lo colectivo, es decir desde sus propios referentes como aprendices: su trayectoria previa como estudiantes, su experiencia como participantes de un grupo de docentes y en la comunidad de aprendizaje de los profesores.

Esto supone considerar las formas en las que los profesores se relacionan con la institución educativa y entre sí: entre colegas, el uso del poder y el conflicto en estas relaciones y el contexto social en el que se encuentran estas comunidades de práctica de los profesores del nivel medio superior.

Con esto en mente, es necesario centrarnos en los elementos claves que intervienen en el proceso de profesionalización:

2.5 La formación inicial y las condiciones laborales

La formación inicial, vista desde la formación profesional de docentes del nivel medio superior, desde diversas ópticas ha situado en el debate la pregunta de si los docentes del nivel medio superior deben dominar exclusivamente el conocimiento disciplinario relativo al campo de las asignaturas que imparten y todo lo relacionado con la docencia lo adquirirán en la práctica esto es, mediante su participación en una institución concreta.

Las condiciones laborales a las que está sujeta esa práctica y las posibilidades que tienen de realizar una carrera académica, entendiendo la institución educativa como una comunidad de aprendizaje como lo veremos en nuestros entrevistados

Se trata de definir cuál es el papel de una formación en la pedagogía y la didáctica con miras a elevar la calidad de la enseñanza. Cuáles aspectos deben predominar en el aula y cómo lograr un balance teórico y práctico en la interacción de los docentes con los estudiantes y los conocimientos propios del nivel de los que estos últimos deben apropiarse.

Uno de los temas centrales en las recomendaciones de organismos internacionales es la incorporación de espacios de la formación didáctica y pedagógica en la profesionalización de los docentes, es decir, se discute sobre los aspectos de la formación didáctica y profesional para elevar la calidad de la enseñanza.

En nuestro sistema educativo no existe hasta la fecha a nivel licenciatura una escuela especializada en la formación de docentes de EMS³⁸; una escuela normal que forme docentes de EMS. No obstante se han desarrollado cursos que acreditan a cualquier profesionista como docente de bachillerato³⁹, con habilidades para

³⁸A pesar de que el pasado 12 de octubre del 2009 se llevó a cabo en las instalaciones de la SEMS-SEP el Tercer Encuentro Nacional "la Construcción del Sistema Nacional de Bachillerato", en el que se anunció la creación de la Licenciatura en Educación Media Superior, este hecho no ha sido oficial.

³⁹ Es el caso de la MADEMS que permite profesionalizar la docencia en las diferentes áreas del conocimiento.

detectar diferentes trayectorias educativas en los estudiantes y resarcir las deficiencias académicas que en ocasiones se agudizan en este nivel.

En su mayoría los docentes de EMS son profesionistas egresados de diversas áreas del conocimiento que trabajan en el campo o área de sus estudios y que con el paso del tiempo y la experiencia van apropiándose de estilos para ejercer la docencia.

Agerrondo (2003) rescata la importancia de la formación inicial en el proceso de formación continua de los profesores. Para esta autora la docencia se plantea como una carrera profesional en la que:

se inicia con un estadio en el cual el profesor novel, al recién recibido, sólo se le pide que ponga en práctica las capacidades y competencias básicas adquiridas sobre su formación y que centre su interés en perfeccionarse y profundizar los aspectos que tienen que ver con mejorar la propuesta de enseñanza, con poder diagnosticar mejor los problemas, con aprender de los demás. Seguimos con un nivel intermedio de profesional maduro en donde, ahora sí, se puede pedir que el profesor tenga diversidad de estrategias, que pueda tomar decisiones, que pueda acompañar equipos dentro de la escuela. Luego habría un nivel profesional experto con gente que pueda hacer tutoraje, monitoreo, acompañamiento, como le llamemos. Gente que por tener nivel experto tuviera la competencia de generar innovaciones, esto quiere decir poder encontrar soluciones a los problemas más complejos que tienen que ver con el aprendizaje, que todavía un profesional novel o un profesional maduro no logra encontrar. Y esto también replantearía entonces, a lo largo de la carrera docente y en la formación inicial y continua, distintos modelos de cómo enseñar este hacer profesional (2006: 244).

Como podemos observar, desde la perspectiva de la autora podría existir una transición gradual de experiencia en los profesores desde la formación inicial hacia una profesionalización de la docencia dentro de su comunidad de aprendizaje. Esta última permite recuperar las formas exitosas de llevar a cabo la enseñanza y compartirlas con el grupo de profesores que se encuentra dentro de la institución educativa.

En el continuo de la profesionalización, los profesores transitan y disputan por una mayor profesionalidad, es decir, vigorizan su docencia no sólo con su

experiencia en el salón, sino también con el desarrollo general del currículo, con la participación en cuerpos colegiados o academias de apoyo mutuo y de crecimiento profesional, mantienen un liderazgo y se encuentran comprometidos con el perfeccionamiento continuo y la participación activa en un amplio proceso de cambio en toda la institución, no sólo en el salón de clases.

Este proceso continuo se presenta en el corto y mediano plazo y considera asuntos relacionados con la enseñanza pero también con el aprendizaje, si son egresados de una carrera afín a la asignatura que imparten es un asunto relevante, como lo es también que los profesores puedan transmitir en sus estudiantes la capacidad de pensar racionalmente, de valorar sus acciones y de aprender a aprender y hacerlo a lo largo de su vida.

2.6 Las condiciones laborales y posibilidades de realizar una carrera académica

Ya he insistido en la profesionalización como un proceso que no es lineal y que puede estar formado por diversas fases, quiero ahora subrayar que en estas fases también se incluyen criterios normativos para ser docentes en una preparatoria o bachillerato, estos pueden ser académicos o laborales. La conjunción de estas fases y el paso por cada una de estas permitirá que los docentes cuenten con más facilitadores para garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales problemas de la docencia del nivel medio superior es que en nuestro país aún no es reconocida como una profesión altamente remunerada tomando en cuenta el gran nivel de responsabilidad en la misión de enseñar en el bachillerato y por el nivel de preparación que se requiere. Esto se ha debido fundamentalmente, a la rápida expansión del bachillerato en las décadas pasadas, ya que trajo consigo la formación de un nuevo tipo de profesional: aquel que vive de la docencia. Este circunstancial grupo pasó a ocupar un importante número en la proporción de la población económicamente activa de nuestro país adicionalmente, ensanchó el universo de los mercados ocupacionales.

En México existen tres tipos básicos de contratación para desempeñar la docencia en el nivel medio superior: profesor de tiempo completo, profesor de medio tiempo y profesor por asignatura. También existen definitividades, interinatos, o contratos por prestación de servicios profesionales por el tiempo exclusivo de duración del periodo lectivo.

En función del tipo de contratación la profesionalización se desarrolla mediante el ejercicio directo y la toma de decisiones sobre la participación en programas específicos de formación de profesores, la planeación y el desarrollo de la docencia cotidiana, la elaboración de materiales de apoyo, la evaluación del desempeño docente y la participación en concursos para la obtención de promociones y estímulos. Pero como sustrato de esta participación, es necesario considerar la posibilidad de contar con un contrato estable, recibir un salario programado y acorde con las funciones que se realizan y contar con las posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución, que se expresen mayormente en incentivos a los profesores⁴⁰, así como la posibilidad de participar en la toma de decisiones en diferentes espacios.

Efectivamente desde la perspectiva de Ezpeleta "las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada" (1992: 30). Cerda, Núñez y Silva (1990: 9) nos recuerdan que "el desempeño docente en el proceso de aprendizaje, la relación con otras personas en el ámbito escolar e incluso sus relaciones con los alumnos y la comunidad son afectadas directamente por las condiciones de empleo" (1990: 39).

Poco se conoce sobre la manera cómo las instituciones escolares en el nivel medio superior han definido el trabajo docente y las posibilidades de realizar una

⁴⁰ A este respecto Tenti (2003) alude que tanto las carreras académicas o los incentivos docentes son "sistemas de ascensos que alejan al docente del aula y no contempla modalidades de promoción dentro de un mismo cargo" (2003: 11) Por otra parte, muchas veces los incentivos se traducen en incremento de las horas contratadas frente a grupo.

carrera académica misma que se pauta por los mecanismos de ascenso y promoción.

Cada institución educativa cuenta con formas de profesionalizar a sus docentes, bajo el supuesto de que reconoce las fortalezas y debilidades de cada cuerpo de profesionistas o expertos en alguna materia. Reconoce también las jerarquías que al interior de los grupos de profesores se han establecido para el otorgamiento de incentivos, rotaciones y compensaciones, estos criterios deben ser lo más transparentes posibles para todo el personal docente. Según Vaillant⁴¹:

Los sindicatos están jugando un rol cada vez más importante en la profesionalización de los docentes latinoamericanos...se manifiesta en la capacidad de generar reflexión y códigos propios para fortalecer la profesión en dimensiones tan diferentes como el estatus, la formación en servicio, el apoyo a quienes recién ingresan a la profesión o la consolidación de una cultura asociada al cuerpo docente (2004: 21)

Los sistemas de mejoramiento de docencia como tal, y en particular en el nivel medio superior, deberían procurar que como profesionales de la enseñanza los profesores ejerzan completa libertad y abrir su participación en las decisiones que contribuyan a perfeccionar aspectos que requiera el grupo de estudiantes de acuerdo con el tema, tamaño del grupo y necesidades académicas del mismo. Como advierte Tenti, no deberían sacar al profesor del aula y colocarlo en otras funciones sean estas administrativas o de investigación.

Considerar cuántos turnos atiende un profesor, cuál es el número de estudiantes que atiende, con cuántos profesores debe de interactuar e interrelacionarse, cuáles son las condiciones materiales de los edificios, salones y diferentes espacios en donde se puede potenciar el aprendizaje y cuántas horas frente a grupo, son elementos que contribuirán al conocimiento sobre las condiciones en las que se ejerce la docencia del nivel medio superior, pero sobre

⁴¹ Advierte la autora, sin embargo, que la urgencia de contratar personal docente ha contribuido a la pérdida de transparencia en el otorgamiento de estímulos y beneficios.

todo, proporcionará elementos para realizar acciones focalizadas que favorezcan una educación de calidad.

2.7 Condiciones para la toma de decisiones profesionales

Núñez (1990) señala que el rol profesional implica que el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y para la elaboración local del currículum. Esto es, la toma de decisiones en todos esos rubros.

Este autor subraya que el proceso de profesionalización del docente abarca aspectos relacionados con el perfeccionamiento, entendido como una solicitud para la *instauración de condiciones* que le permitan comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes, para lo cual requiere tomar decisiones. Son estas condiciones y la manera como se aprovechan y promueven para la mejoría de la calidad educativa las que definen el desarrollo de una carrera académica, determinan el contenido y estrategias de la formación continua y fundamentan los argumentos de la promoción laboral.

Las posibilidades que mantenga el profesor para tomar decisiones que repercuten directamente en algunas modificaciones de contenidos dentro del currículum, como por ejemplo el conocimiento que tiene el profesor sobre los estudiantes y las mejores formas de captar la atención para favorecer el aprendizaje, o en la mejora de las condiciones en las cuales puede ejercer la docencia, son fundamentales.

El docente de educación media superior pervive bajo alternativas para tomar decisiones sobre los contenidos del programa de estudios de la asignatura o materia

que imparte dentro de una institución educativa, estas decisiones se encuentran restringidas en ocasiones por cuestiones temporales, los tiempos escolares (semestres o cuatrimestres) en los que es necesario cubrir la totalidad del programa.

La autonomía del docente de EMS también está circunscrita a las decisiones que se tomen en los grupos de profesores de una misma área del conocimiento, sean colegios o academias, estos espacios de profesores determinan en ocasiones los fines de la docencia.

Dentro de todas estas consideraciones no es posible omitir otros elementos que ya han sido considerados por la OCDE, tales como: “la paciencia, persistencia, capacidad para analizar problemas y la comprensión de los alumnos” (1991).

En palabras de Fernández (1998) la toma de decisiones implica aludir a una “dimensión silenciada, en donde se cruza el tabú de los sentimientos y actitudes de los profesores”. Las razones que proporciona el autor para explicar esta afirmación se derivan de la reflexión que realiza sobre la efectividad de las propuestas de profesionalización, ya que desde su perspectiva esta toma de decisiones de los profesores es un asunto fundamental que no ha sido considerado.

Urge cuestionarse en qué medida la profesionalización pasa por dimensiones no estrictamente cognitivas ni técnicas del profesor, sino por ese otro inmenso conjunto de variables que hacen referencia al mundo de las actitudes, las opciones personales de autorrealización, la afectividad, el significado del hecho de tener la posibilidad de influir sobre un niño, un joven, un adulto, los rasgos de personalidad que afectan al ámbito de la intercomunicación humana, en el que se inscribe la comunicación humana (Fernández, 1998: 196)

En esta reflexión el autor vierte su experiencia para cuestionar la toma de decisiones del profesor en el aula, con su grupo de pares y dentro de la institución para la cual trabaja.

2.8 Sobre la profesión de profesor de EMS

Las posibilidades que mantenga el profesor para tomar decisiones que repercuten directamente en algunas modificaciones de contenidos dentro del currículo, como por ejemplo el conocimiento que tiene el profesor sobre los estudiantes y las mejores formas de captar la atención para favorecer el aprendizaje, o en la mejora de las condiciones en las cuales puede ejercer la docencia, son fundamentales.

En el ámbito laboral para cada profesión se detallan los requerimientos para ejercerla, no obstante, en la docencia del nivel medio superior se requieren profesionales de diversas áreas del conocimiento que sepan o estén familiarizados con dar clases a adolescentes. Las exigencias estarán acordadas por la urgencia de cada institución o por la oficina encargada de estos asuntos y no únicamente en cubrir con la totalidad de un programa de asignatura con contenidos específicos.

Que el profesor conozca a su estudiantes, que considere la posibilidad de formar ciudadanos capaces de saber, de hacer y decidir en varias aspectos de la vida, desplegando para ello sus habilidades pedagógicas, conocimientos profesionales y empatía con los estudiantes, es un asunto que no se encuentra establecido explícitamente en su contrato laboral ni en su salario.

En el nivel medio superior se reconoce cierta desigualdad en las condiciones en las que los docentes realizan su tarea, no sólo por las diferencias en las condiciones entre un municipio, delegación e incluso dentro de una misma modalidad educativa, sino también en desigual distribución de oportunidades económicas y sociales con las que cuentan los docentes.

El docente además deberá poseer ciertos conocimientos disciplinares para enseñar cierta materia y despertar la efectividad con los estudiantes, asunto particularmente importante, ya que acompañarán las decisiones sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje con ellos.

Los profesores de educación media superior reúnen un conjunto de hombres y mujeres que trabajan y reciben un salario, en su mayoría requieren conocer el medio en el que desarrollarán sus actividades profesionales, es decir: la modalidad

en la que darán clases, el lugar en el que se localiza el plantel, la comunidad que la rodea, la población que asiste y sus características particulares.

El profesor del nivel medio superior además de haber sido formado como profesionista en algún área del conocimiento, es un trabajador, es decir, es un profesionista subordinado en gran medida por su relación laboral como empleado(ocupación profesionalizante), ya que su condición de docente se desarrolla en términos de una relación laboral con un empleador determinado, los responsables de las escuelas de bachillerato o preparatoria que lo contratan.

A través de la relación laboral es posible garantizar no sólo la subsistencia de los trabajadores, aspectos establecidos en su contrato laboral, sino también las facilidades necesarias para ejercer la docencia de manera más profesional y con ello proporcionarles a los estudiantes mejores condiciones para realizar el aprendizaje.

De acuerdo con Vaillant (2004) en algunos países miembros de la OCDE, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión docente un número de profesores mucho mayor que en los últimos veinte años. Esto traerá consecuencias de diferente índole, por un lado la llegada al mercado de un número considerable de profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrecerá la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas, así como liberar recursos para su contratación.

En México dadas las políticas de impulso a la educación media superior cabe suponer que también llegará a este nivel educativo un número importante de nuevos profesores egresados de distintas profesiones o bien profesionistas que han formado parte de las políticas de fortalecimiento al nivel medio superior establecidas por la SEP: el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) en 2008 y la UNAM con la Maestría en Docencia de Educación Media Superior (MADEMS), y nuevos programas que se han desarrollado a partir de esas fechas.

Por otro lado, si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no modifica sus aspectos fundamentales: relación con los alumnos, con los contenidos y con el propósito de enseñar, si no se establecen al mismo tiempo las condiciones de reclutamiento y en particular de trabajo que propicien el desarrollo académico y profesional de los docentes, se corre el riesgo de continuar con la espiral del deterioro escolar y educativo (2004:7).

La revisión de los referentes teóricos respecto a la docencia como un trabajo en el que convergen aspectos diferenciados de acuerdo con la profesión de cada sujeto, a las formas en las que las instituciones educativas organizan y distribuyen el conocimiento, permiten establecer el marco en el cual nuestros sujetos de estudio transitan y conviven bajo estructuras laborales compartidas en las que ejercen su derecho exclusivo de ser docentes de educación media superior.

Capítulo III Condiciones de profesionalización

El capítulo analiza las principales características laborales y sociodemográficas de los profesores entrevistados, y detalla los rasgos de su profesionalización: la decisión de contratarse como profesor del nivel; la naturaleza de su formación inicial, disciplinaria y didáctica; las oportunidades de desarrollo profesional, vistas por un lado de acuerdo con las posibilidades de una formación de posgrado, y por otro, expresadas por los avances logrados en su posición académica a lo largo de su antigüedad; la autonomía y libertad en el desempeño de sus tareas docentes.

Es importante recordar que para esta tesis retomamos el concepto de profesionalización como un proceso que no es lineal y que está formado por diversas fases, entre las que se encuentra la formación didáctica y disciplinar, inicial y continua; la situación laboral; las condiciones para hacer una carrera académica, y la participación en la toma de decisiones. Cada una de ellas incluye ciertos criterios normativos que establecen las condiciones para ser docentes, algunos son criterios académicos y otros laborales.

Hablamos de una profesionalización plena cuando los profesores han transitado por una formación didáctica que está acorde a su formación disciplinar, cuando cuentan con condiciones laborales adecuadas, cuentan con alternativas dentro de la institución para realizar una carrera docente, y participan en la toma de decisiones dentro de la institución.

Es una profesionalización precaria cuando los profesores no han contado con una o algunas de estas condiciones para ejercer su docencia y su labor principal se torna distorsiona por las otras funciones que realiza (administrativas).

3.1 Características sociodemográficas

El grupo de profesores participantes en esta investigación, trabaja en escuelas de educación media superior de la ciudad de México y de la zona metropolitana. La interacción con ellos se inició mediante invitación para participar

en la investigación, de tal forma que a quienes aceptaron, les interesó reflexionar sobre su profesión y sobre su práctica educativa, así mismo, se interesaron en el proceso que requería pensar sobre sus primeras experiencias como profesores y con ello deseaban compartir sus prácticas y encontrar algunos elementos para mejorar su trabajo por ese medio.

Los 16 profesores entrevistados forman un grupo hasta cierto punto homogéneo, ya que la edad promedio es 32 años, sólo dos son mayores de 50 años y dos tienen menos de 30; la más joven del grupo tiene 28 años y el mayor 56. La mayor parte de ellos (10) son hombres y 4 mujeres, por cierto las de menor edad, lo que podría ser un indicio de una mayor apertura reciente a las mujeres para desempeñarse como profesoras de este nivel. A pesar de estos datos, algún comentario de los profesores entrevistados refiere al “envejecimiento” de la planta docente, mientras que otro de ellos valora positivamente el proceso de rejuvenecimiento que se ha empezado a partir de la RIEMS

De acuerdo con las entrevistas todos los profesores mantienen una relación de pareja y/o están casados, tienen en promedio dos dependientes económicos: hijos.

Todos son profesionistas egresados de licenciaturas, distribuidos equilibradamente entre el área de Humanidades o Ciencias Sociales, (8 profesores) y la de Ingenierías, otros ocho profesores que estudiaron diversas especialidades en ese campo. Siete profesores se encuentran realizando estudios de Maestría en Docencia de Educación Media Superior (MADEMS), otros han intentado continuar sus estudios, pero no lo han logrado por diferentes razones ajenas a la institución. Siete no tienen estudios de posgrado pero son quienes cuentan con una larga experiencia como docentes y corresponden a las instituciones más antiguas: la Escuela Nacional Preparatoria y El Cecyt, (originalmente Vocacional adscrita al Instituto Politécnico Nacional). Por institución, los profesores de mayor edad y mayor antigüedad son los del Cecyt, pero en general, tanto por su edad como por su antigüedad, corresponden a generaciones que se benefician ya de las medidas de reforma de la educación media superior que se inician con el siglo XXI.

Cuadro No. 3

Distribución de profesores según antigüedad, edad, profesión, género y estudios actuales.

Institución	Sujetos	Antigüedad en la institución	Edad	Profesión	Género	Posgrado
Colbach	1	6 años	44	Ingeniero Agrícola	H	Si-Madems
	2	3 años	30	Lic. en Ciencias de la Comunicación	H	Si-Madems.E.UPN
	3	9 años	48	Lic. en Historia	H	No
	4	2 años	33	Lic. en Historia	M	Si en Filosofía
Cecyt	1	9 años	31	Lic. en Admon. de Empresas Turísticas	M	Si-Profordems
	2	27 años	56	Ing. Mecánico Automotriz	H	No
	3	28 años	55	Lic. en Historia	M	No
	4	18 años	47	Ing. Bioquímico	H	No
ENP	1	7 años	39	Ing. Civil	H	No
	2	5 años	42	Ing. Computación	H	No
	3	13 años	40	Ing. Computación	H	No
	4	2 años	37	Lic. Letras y Literatura	M	Si-Madems
CCH	1	12 años	35	Lic. Matemáticas	H	Si-Madems
	2	10 años	35	Lic. Historia	M	Si-Madems
	3	9 años	47	Ing. Mecánico	H	Si-Madems
	4	5 años	28	Lic. Letras y Literatura	M	Si-Madems

En su mayoría, los profesores realizaron sus estudios de licenciatura, con cuatro años en instituciones de educación superior públicas, son egresados de la UNAM-FES, UAM e IPN, todos estudiaron en las inmediaciones del D.F y zona metropolitana.

El promedio de antigüedad en la docencia en el plantel donde trabajan es de 12 años, pero en realidad está definido por 3 profesores que cuentan con 18, 27 y hasta 28 años de antigüedad, frente a tres profesoras, que apenas tienen de 2 a 3 años. La antigüedad de los otros diez, que conforman la mayor parte de los entrevistados, varía entre 5 y 13 años.

Los profesores que participan en esta investigación en su mayoría son experimentados dando clases, es decir, de acuerdo con el léxico de Lave y Wenger no son noveles, cuentan con un grado considerable de madurez frente a grupo que los hace comprender y atender aceptablemente las problemáticas, así como proporcionar otras formas de mejorar la enseñanza de los jóvenes estudiantes con otros colegas.

Todos realizan actividades adicionales a la docencia del nivel medio superior, tales como: Consultorías, asesorías en materia de ingeniería y en organizaciones de la sociedad civil. Obtienen ingresos entre \$15 mil y \$40 mil pesos mensuales⁴² dependiendo de los trabajos que desempeñan y del tiempo de contratación.

En sus tiempos libres realizan diversas prácticas culturales relacionadas con la lectura, asistencia a conciertos, viajes, visitas a museos y realizan actividades deportivas. Todos los profesores refieren salir en sus días de descanso y pasear con su familia.

⁴² De acuerdo con el salario mínimo promedio anual 2010, esas cantidades equivalen a 8.68 y 23 salarios mínimos mensuales.

3.2 La contratación como profesores del nivel medio superior

Los profesores del bachillerato ingresaron a la docencia cubriendo los requisitos establecidos –en su momento- para ejercer la docencia dentro de las instituciones educativas. Sin embargo contar con la licenciatura concluida no fue un requerimiento determinante y mucho menos contar con experiencia como docente.

Al menos diez profesores entrevistados empezaron a trabajar como profesores de EMS aún sin haber concluido sus estudios profesionales, lo que les permitía obtener ingresos y con ello terminar sus tesis de licenciatura. Actualmente algunas instituciones como el CCH y la ENP ya no admiten profesores sino están titulados. Corresponde este reclutamiento inicial con ausencia de política que consideraba suficiente tener algunos estudios universitarios –aunque fueran incompletos- como requisito para ingresar a la planta docente en el nivel.

Cuadro No.4		
Formación disciplinar y experiencia previa como docentes		
Institución	Formación Disciplinar	Experiencia previa en la docencia, asesorías, tutorías o apoyo a estudiantes
Colbach	Ingeniero Agrícola	Clases a adultos
	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	Supervisión de la directora
	Licenciado en Historia	No
	Licenciado en Historia	No
Cecyt	Licenciado en Administración de Empresas Turísticas	Clases a adultos
	Ingeniero Mecánico Automotriz	Clases a adultos
	Licenciada en Historia	Clases a adultos
	Ingeniero Bioquímico	No
ENP	Ingeniero civil	Clases a adultos
	Ingeniero en Computación	No
	Ingeniero en Computación	No

	Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica	Clases a adultos
CCH	Licenciado en Matemáticas	Tutorías y asesorías
	Licenciado en Historia	No
	Ingeniero Mecánico	Clases a adultos
	Licenciada en Lengua y Literatura	Clases a adultos

Algunos profesores incursionaron en la docencia de bachilleratos privados y refieren que las condiciones laborales fueron muy buenas desde su inicio, en éstos contar con la licenciatura concluida y experiencia en la docencia fue un requisito importante. Cuatro de ellos cuentan con familiares que han trabajado en la docencia de nivel medio superior o de otros niveles (básica y superior). Los docentes que laboraron en bachilleratos privados remiten haber contado con mejores oportunidades para planear su clase, evaluar a los estudiantes y compartir con colegas determinados temas académicos y mejores prestaciones.

Al menos nueve de los profesores contaban con experiencia en la docencia, ya que desde su etapa estudiantil proporcionaban tutorías o apoyos como estudiantes avanzados, trabajaron en secundarias para trabajadores o bien dando clases a adultos en cuestiones de alfabetización. Esta experiencia laboral en el campo profesional es reconocida de manera muy favorable por los profesores a quienes facilitó algunas cuestiones didácticas y de conocimientos sobre el tema que dan en sus clases.

Casi la mitad de ellos reconocen que la decisión de ser profesores del nivel responde más bien a haber descartado otras opciones que no les fueron posibles, más que a una elección vocacional o sea que ingresaron a la docencia como opción secundaria.

3.3 La formación inicial, disciplinar y didáctica

Los profesores entrevistados refieren que su formación inicial como docentes (cursos de didáctica, estrategias de enseñanza y otras formas de enseñar) fue nula, ya que en la licenciatura no la recibieron o la que recibieron no les sirvió, en cambio algunos valoran altamente sus experiencias como profesores de adultos y uno de ellos lo aprendió gracias al acompañamiento de su directora.

Los profesores del Colegio de Bachilleres confirman que durante sus estudios universitarios no recibieron ninguna formación en didáctica que contribuyera a su docencia. Uno de ellos menciona que mientras dio clases a adultos él se "formó como profesor", pues debía cuidar su imagen y lenguaje; utilizar técnicas y estrategias pedagógicas diferenciadas e individualizadas para lograr motivar a los estudiantes y alcanzar aprendizajes. Otro profesor refiere haber contado con un acompañamiento muy dirigido por parte de la directora del plantel, al menos durante el primer trimestre de su docencia, quien lo orientó sobre el manejo de la disciplina en el aula, el desarrollo de los contenidos y las formas de evaluación a los estudiantes.

Los profesores entrevistados del Cecyt refieren que aunque en sus estudios de licenciatura recibieron cursos de didáctica, estos no les sirvieron a la hora de ser profesores frente a grupo. La experiencia de dar clases a adultos analfabetas y trabajadores marcó la pauta de su docencia, con esto adquirieron más recursos didácticos y más creatividad para elegir estrategias de enseñanza y aprendizaje focalizadas a las necesidades de sus alumnos.

Los profesores entrevistados de la ENP mencionan que aunque no recibieron ninguna formación didáctica durante la realización de sus estudios universitarios, también estuvo marcada su experiencia docente por haber dado clases a adultos, ya que fue decisivo para preparar sus clases y distribuir y asignar actividades de enseñanza y aprendizaje.

El grupo de profesores del CCH menciona que durante la licenciatura recibieron cursos de didáctica pero de manera muy aislada y sin utilidad alguna al momento de cubrir con un programa académico ambicioso y lleno de temas

diversos. Tanto las asesorías individuales como el trabajo de ser docente de adultos los hizo recapacitar sobre nuevas formas de enseñar y lograr aprendizajes.

Los profesores entrevistados reportan que la experiencia de haber dado clases a adultos les fue de suma utilidad, fue parteaguas de la didáctica en su docencia, no sólo por las ganas de aprender con las que esos alumnos asistían a las clases, sino por la experiencia que adquirieron para conducir los contenidos, dar instrucciones y explicaciones sobre determinados temas. En estos casos, los profesores no tuvieron que lidiar con cuestiones de disciplina y orden dentro del salón, sino más bien con la relevancia y pertinencia de los contenidos a enseñar .

Así lo deja ver el siguiente testimonio:

los muchachos en ese entonces sentían también la necesidad de prepararse para ingresar al trabajo, preguntaban más (S01CECYT)

Es bastante significativo que la primera experiencia como profesores haya sido, para estos profesores, con estudiantes de mayor edad (adultos) y con necesidades de aprendizaje específicas, en turnos vespertinos. Ya que, una vez que se incorporaron a la docencia del bachillerato contaban con mayores recursos didácticos para dar clases, manejar al grupo de adolescentes y experiencia laboral en el campo profesional.

3.4 Estudios de posgrado

Es destacable que los profesores entrevistados tienden a incrementar sus niveles de escolaridad: y las instituciones donde trabajan les proporcionan apoyos para favorecer su desarrollo profesional.

El colegio de Bachilleres, por ejemplo, ofrece capacitación de dos formas, la primera corresponde directamente al Colegio de Bachilleres, en donde existe un departamento que se dedica a organizar cursos que cuenta con profesores con una formación muy sólida para la elaboración de cursos de capacitación y actualización docente. La segunda forma de realizar capacitación es mediante convenios de colaboración con instituciones de educación superior, que ofrecen maestrías,

diplomados y cursos. Los entrevistados refieren que ya han realizado convenios con la UNAM, con la UPN y con el Tec de Monterrey.

De los profesores entrevistados, 7 estaban cursando estudios de posgrado que sólo dos ya los habían concluido. Importa destacar la decisión de estos maestros por hacer estudios de maestría en el campo de la educación, particularmente en la docencia del nivel medio superior. Esto último podría sugerir que existe cierta disposición de los profesores del nivel para realizar esfuerzos de formación específica como tales. Esta circunstancia muy posiblemente está relacionada con su percepción acerca de profundizar en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes.

Independientemente de la formación que obtuvieron, los profesores refieren que la fórmula para ser docente en el bachillerato es amplia y compleja porque está compuesta por: más conocimiento en la disciplina, más conocimiento de cómo ésta se ha construido históricamente; más conocimiento pedagógico de técnicas, métodos, actividades; más conocimiento sobre el nivel medio superior; y más conocimiento psicológico de la persona a quien va dirigido el proceso de aprendizaje. Igualmente rescatan la importancia de contar con más herramientas para planear, para diseñar y para evaluar, crear nuevas estrategias, actividades e instrumentos de evaluación.

3.5 Posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución.

Puesto que en promedio los profesores han mantenido cinco años como docentes en el nivel medio superior y la gran mayoría han permanecido en la misma escuela, puede considerarse que disfrutan de estabilidad laboral y con posibilidades de continuar su formación, capacitación y actualización.

La participación de los profesores entrevistados en actividades de desarrollo profesional es constante, sin embargo refieren que los contenidos de los programas de capacitación y formación continua no son pertinentes ni relacionados con la asignatura o al dominio de la disciplina que imparten.

Los profesores entrevistados refieren que las posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución son suficientes en todos los planteles, pero no son del todo adecuadas a las necesidades laborales de la docencia en el bachillerato. La mayoría de los profesores entrevistados sugiere que aunque participen en actividades de desarrollo y reciban apoyos institucionales que les proporcionan un beneficio económico no siempre éstos se aplican para todos.

A continuación presentamos las posibilidades que mantuvieron nuestros profesores entrevistados para realizar una carrera profesional dentro de la institución en la que trabajan

Cuadro No.5			
Posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución			
Institución	Situación inicial	Situación actual	Antigüedad en la institución
Colegio de Bachilleres	Profesor de asignatura con contrato semestral en turno vespertino	Profesor titular de carrera turno matutino, con licencia para realizar su posgrado	6 años
	Profesor de asignatura con contrato semestral en turno vespertino	Profesor interino tiempo completo turno matutino, con licencia para realizar su posgrado	3 años
	Profesor de asignatura con contrato semestral y turno vespertino	Profesor de carrera medio tiempo, turno matutino con funciones institucionales	9 años
	Profesor de asignatura con contrato semestral turno vespertino	Profesor de asignatura $\frac{3}{4}$ de tiempo turno vespertino con estudios de posgrado	2 años
Cecyt	Profesor contrato semestral interino turno vespertino	Profesor asociado base tiempo completo con permiso para especialización y funciones	9 años

Cuadro No.5			
Posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución			
Institución	Situación inicial	Situación actual	Antigüedad en la institución
		académicas, turno matutino	
	Profesor contrato semestral por sustitución económica turno vespertina	Profesor de carrera tiempo completo con estudios de posgrado y realización de funciones académicas, turno matutino	27 años
	Profesor asignatura contrato semestral turno vespertino	Profesor de carrera tiempo completo con funciones académicas, turno matutino	28 años
	Técnico docente laboratorista interino en turno vespertino	Profesor de asignatura $\frac{3}{4}$ de tiempo interino turno matutino con funciones académicas	18 años
ENP	Profesor de asignatura turno vespertino	Profesor adjunto turno matutino	7 años
	Profesor de asignatura turno vespertino	Profesor auxiliar turno matutino	5 años
	Profesor de asignatura turno vespertino	Profesor de carrera, coordinador de tutorías y de docencia, turno matutino	13 años
	Profesor de asignatura interino turno vespertino	Profesor de asignatura interino turno vespertino, con licencia para estudios de posgrado	2 años
CCH	Profesor asignatura interino turno vespertino	Profesor asignatura B definitivo turno matutino con licencia para estudios de	12 años

Cuadro No.5

Posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución

Institución	Situación inicial	Situación actual	Antigüedad en la institución
		posgrado y goce de sueldo	
	Profesor de asignatura turno vespertino	Profesor de asignatura definitivo turno matutino con licencia para estudios de posgrado	10 años
	Profesor de asignatura turno vespertino	Profesor asignatura B definitivo turno matutino, con licencia para estudios de posgrado	9 años
	Profesor asignatura interino turno vespertino	Profesor de asignatura interino turno vespertino, con licencia para estudios de posgrado	5 años

De acuerdo con los datos podemos observar que el grupo de profesores del Colegio de Bachilleres mantiene una situación laboral estable, cuentan con titularidad de grupo, mantienen turno matutino para la docencia y tres de ellos se encuentran realizando un posgrado. A excepción hecha del profesor con menos antigüedad que posee contrato laboral por cinco meses y quince días y su docencia es en el turno vespertino, quien, no obstante, se encuentra en posibilidades de realizar estudios de posgrado.

Desde el punto de vista de estabilidad laboral el grupo de profesores del Cecyt mantiene las mejores condiciones laborales, puesto que todos cuentan con nombramientos como profesores; constantes alternativas de recategorización y basificación; su docencia es en el turno matutino; realizan actividades académicas que les permiten interactuar con autoridades y docentes de otras áreas y aligerar la

carga frente a grupo; y reciben prestaciones sociales. Solo un profesor realiza estudios de especialización en PROFORDEMS.

Los profesores de la ENP cuentan con óptimas condiciones laborales, mantienen un contrato estable, tienen posibilidades de realizar otras funciones más allá de la docencia por la antigüedad en la institución. Asisten a cursos y actualización y sólo un profesor se encuentra realizando estudios de posgrado en docencia.

Los profesores del CCH cuentan con un espacio laboral armónico que además de facilitarles un contrato y remuneración estable, les facilita realizar determinadas funciones; aunque hay promociones cada año deben de reunir determinados criterios para ello; y tienen diversas oportunidades de recibir ingresos extras como elaborando reactivos para exámenes, sinodales de exámenes, entre otros. Aunque no poseen un tiempo completo como profesores puesto que ya no hay plazas vacantes en el plantel en el que laboran, todos se encuentran realizando estudios de posgrado en docencia.

Todos los profesores entrevistados iniciaron su carrera docente como profesores de asignatura con contratos semestrales y en el turno vespertino. Uno de ellos inició como técnico docente interino, actualmente es profesor $\frac{3}{4}$ interino.

A lo largo de los años que han permanecido en la institución (antigüedad) y dependiendo de la escuela a la que se incorporaron, su consolidación como profesores ha sido diferenciada. Destaca la contratación como profesores de tiempo completo de quienes trabajan en el Cecyt (contratación con el IPN) y que son los profesores con mayor antigüedad entre los entrevistados.

En el Colegio de Bachilleres llama la atención la permanencia de un profesor con condiciones inestables en la contratación, ya que cuenta con contratos semestrales sin garantía de ser renovados durante el siguiente semestre, pero aun así tiene posibilidades de realizar estudios de posgrado.

Con la reforma al NMS se vislumbra una coyuntura interesante en las formas de contratación de los profesores ya que:

“ahorita hay que esperar a que el colegio se deshaga de todos estos viejos que están entorpeciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la institución misma...es el momento de darle jóvenes, y en efecto aquí ya llegaron muchos jóvenes para las áreas nuevas, bueno, incrementando tus horas de inglés y de computación, contrataron personal nuevo, jóvenes sobre todo”(S04)

Con la RIEMS es obligatorio establecer en el plan de estudios la planta de profesores de apreciación artística, actividades físicas y deportivas y aquellos que realizan docencia bajo la modalidad de enseñanza abierta y a distancia.

Los dos profesores que cuentan con un contrato por honorarios, interino o temporal tienen menos oportunidades de acceder a un contrato base, generando una mayor rotación de personal docente dentro de su institución, pero cuentan con oportunidades para realizar estudios de posgrado.

Los profesores con menos antigüedad en la docencia del bachillerato refieren la urgente necesidad de mejorar sus ingresos y vivir más cómodamente, por lo que buscan alternativas para percibir ingresos, ya que hablar de los salarios como docentes del bachillerato indica efectivamente, el rasgo profesional de percibir ingresos (a veces precarios) como retribución a su trabajo.

3.6 Jubilación

Un asunto que resaltó en el transcurso de las entrevistas con los profesores del bachillerato fue que algunos están muy próximos a cumplir sus 33 años de servicio docente, es decir se encuentran a un paso de la jubilación, por lo que indagamos sobre los acuerdos establecidos en las instituciones de EMS para realizar jubilaciones.

En los documentos institucionales y en entrevistas con autoridades educativas pudimos recuperar la existencia de experiencias sobresalientes de transferencia de experiencias a los docentes. Así lo deja ver nuestra siguiente entrevista:

En 1999 había una gran cantidad de profesores que se iban a retirar, entonces fue necesario realizar un programa –en aquel entonces llamado PROFERED- que pretendía reemplazar a los profesores y preparar la renovación de la planta docente. Se realizaron diferentes encuentros y cursos de la filosofía del CCH, de los programas y de la didáctica de su área. Así un profesor de carrera con experiencia era tutor de un nuevo profesor, juntos revisaban el plan de clase, entraban a clases y aceptaban a otros testigos- estaban encantados de tener un profesor novel en la clase, juntos hacían informes. Los profesores de tanta experiencia estaban aprendiendo mucho de los jóvenes. El programa continuó pero hubo problemas con la huelga y después se siguió hasta el 2003, ahora cambió pero no sé qué tanto éxito haya tenido (C.V.)

Iniciativas como la anteriormente mencionada, nos muestran la capacidad institucional de prever con tiempo la ausencia de profesores que han acumulado experiencia y conocimiento frente a la docencia en el bachillerato. Este referente proviene de la UNAM, pero también lo encontramos en el Cecyt-IPN en donde también desde hace tiempo los profesores cercanos a la edad de jubilación o retiro, e incluso aquellos ya retirados participan en el intercambio de experiencias exitosas para enriquecer la docencia⁴³.

En ambos casos los profesores han desarrollado una trayectoria amplia dentro de la institución y gozan de prestigio entre sus colegas, por lo que retribuyen un poco de conocimiento hacia los profesores nuevos, asunto que facilita una profesionalización de la docencia.

Valdría la pena indagar más desde la investigación educativa sobre las formas que el Colegio de Bachilleres conduce programas de reemplazo de profesores; en los CCH y ENP, así como las determinantes en el envejecimiento de la planta docente de los bachilleratos; y la distribución de profesores de bachillerato en las diferentes regiones del país, pero hacerlo rebasa los propósitos de esta tesis.

3.7 Carga y sobrecarga docente

Los profesores entrevistados se encuentran dando clases en escuelas con dos turnos: matutino que inician a las 7 y concluyen alrededor de las 14:00; y

⁴³ Inclusive el IPN mantiene la figura de profesores decanos que participan activamente en consejos y funciones académicas al interior del bachillerato.

vespertino de las 14:00 a las 20:00. Con excepción de matemáticas, que se explica más adelante, el tamaño promedio de los grupos que atienden es de 45 a 50 estudiantes por grupo. Algunos profesores refieren utilizar ciertos recesos de sus horas de trabajo, para compartirlos con los estudiantes, ya sea para aclarar dudas, poner trabajos o llevar a cabo tutorías, sin embargo, casi todos los profesores mencionan que no comparten este tiempo con sus colegas o responsables de otras áreas para comer o platicar sobre ser profesor de EMS.

De acuerdo con los testimonios de al menos diez profesores existe una sobrecarga docente especialmente para aquellos profesores noveles o con menos experiencia, la que los sitúa en una posición particularmente desfavorable. Otros cuentan con una alta proporción de horas de descarga y poco más de la mitad realiza actividades de apoyo a los estudiantes, mediante tutorías, acompañamiento, orientación y asesorías. Pocos profesores han participado en actividades de apoyo a la coordinación en tareas académicas o administrativas, y otros refieren haber combinado en algún momento ambas tareas: docencia y tareas administrativas.

3.8 Otros trabajos adicionales

Otro aspecto refiere a los empleos adicionales, ya que éstos también repercuten en la profesionalización de la docencia del bachillerato. La gran mayoría de los profesores entrevistados refiere contar con un empleo adicional a la docencia, en algunos casos no siempre está relacionado a lo educativo. En otros casos (la gran mayoría) está muy vinculado al ámbito educativo: revisores en editoriales, autores de libros de texto para editoriales, profesores de bachillerato a distancia o profesores de bachillerato en escuelas privadas.

3.9 El desempeño laboral, la toma de decisiones posibles

Para Vaillant (2004) el criterio más substancial asociado a la profesionalidad docentes es el desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que desempeña el docente y que todas las otras condiciones deben favorecer. Es decir,

“la autonomía y la responsabilidad constituyen dos caras de la profesionalidad” (2004, 7).

Este desempeño autónomo está delimitado por los programas de estudio definidos por la institución dentro de sus planes y por los tiempos asignados para cumplir con los contenidos establecidos.

Los profesores acostumbran, antes de iniciar su clase, firmar su asistencia, ya sea en el libro respectivo o en la oficina correspondiente a recursos humanos. Sólo en un bachillerato existe personal encargado de hacer sonar el timbre para indicarles a los estudiantes que tienen que incorporarse a sus clases o que concluyeron las mismas.

Cada profesor se encarga de llegar a su salón respectivo para dar la clase y con ello se responsabiliza de los alumnos dentro de su clase. Dentro del salón o del laboratorio cada uno da su clase a su estilo personal.

Una cuestión determinante en la formación en el bachillerato es el *tiempo* disponible para cursarlo, sea en períodos regulares o no, el tiempo como menciona Quiroz: “es un elemento fundamental en la estructuración de la vida escolar, su distribución y su ritmo al interior de las aulas determina, en buena medida, el tipo de relación que los estudiantes pueden establecer con los contenidos escolares” (1995: 11).

¿Cuál es la estructura para enseñar y aprender si los tiempos de enseñanza y de aprendizaje son realmente cortos? Los profesores se quejan de que es “poco” el tiempo para enseñar, además de que los estudiantes que asisten al Colegio llevan varios años tratando de aprender y no lo consiguen. “Algunos chavos que vienen al Colegio provienen de zonas muy pobres... son jóvenes que viven de Progres⁴⁴ y esa es una realidad”.

“otros no, tienen otro nivel de ingresos, otra perspectiva, incluso algunos de ellos ya han tomado clases de inglés en la tarde...en otras escuelas, no en el *bacho*...ellos son los que salvan la estadística del colegio, pero ¿cómo les vamos a dar más horas de inglés, de computación y de

⁴⁴ Programa Federal de Educación, Alimentación y Salud para la población que se encuentra en pobreza extrema, mejor conocido como Progres^a en el sexenio pasado y actualmente llamado Oportunidades.

historia? si no tienen máquinas (computadoras), ¡es absurdo!”
(S03Colbach)

3.10 Control por planes y programas: un ejemplo el Colbach

Hace más de quince años que se estructuró el Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, por lo que es evidente que en este tiempo las acciones educativas institucionales han cambiado y que a su decir propio éstos cambios han derivado en prácticas que se alejan del modelo previsto.

Ejemplo de esto es que en los últimos cuatro años en el Colegio han coexistido, al menos, cuatro planes de estudios diferentes: Plan Vigente, Plan de la Reforma Curricular 2001-2006, Plan de Formación Pertinente y Plan del Sistema Abierto y a Distancia (Colegio de Bachilleres, 2009: pp. 8)

Sin embargo estos planes se encuentran estructurados con base en enfoques centrados en las disciplinas científicas y humanísticas. Los grupos estructura y los contingentes

“los grupos estructura se marca en el contrato que deben convocarse, los grupos por contingencia la autoridad puede manejarlos como quiera y pueden durar hasta diez años. Esto es pueden abrirse incluso cada semestre, pero como no están reconocidos presupuestalmente, no los puedes manejar presupuestalmente, sino como incidentalmente, entonces necesitas pedir recursos adicionales...y por lo tanto no puedes reclamar la titularidad...”

En el caso del Colegio de Bachilleres, la institución cuenta con tiempos programados, no sólo para establecer el inicio y fin de curso del calendario escolar, sino también para entrega de calificaciones y llenado de formatos administrativos. Previamente a la fecha de fin de curso, los profesores deben de haber entregado calificaciones y toda la documentación necesaria para evaluar a los estudiantes. Con ello los trámites administrativos quedan debidamente cumplidos en tiempo y forma, no obstante, que no hayan concluido con los temas del programa.

Al respecto los profesores entrevistados mencionan que estos tiempos (administrativos) son realmente cortos, ya que deben terminar con el temario del

programa de asignatura, mucho antes de las fechas programadas de fin de cursos, como lo refiere un profesor:

“En otras instituciones como en la UNAM, te dicen: el semestre termina el veintisiete de noviembre y tienes quince días para todos los asuntos administrativos. Aquí no existe eso, ya que puedes encontrar profesores que si el semestre termina el veintiuno de diciembre el día diecisiete ya evaluaron la tercera unidad, ya entregaron calificaciones, entonces del diecisiete al veintiuno están libres, no están haciendo nada, pero tienen que ir a firmar. Es su obligación” (S03)

3.11 Entre la disciplina y la didáctica

Los profesores entrevistados refieren que en el inicio de su docencia hicieron alarde de variadas técnicas y estrategias didácticas orientadas a que los estudiantes perdieran el miedo a estas asignaturas tales como física, química y matemáticas y se acercaran de manera más lúdica a ellas. Sin embargo, se evidenciaban las carencias en ciertos conceptos básicos en los estudiantes de bachillerato, como: operaciones básicas de suma, resta, multiplicación, división, conocimientos básicos de física y química.

Estos profesores refieren que el mayor reto de su docencia en el bachillerato es “quitar de la cabeza de los estudiantes el peso anquilosado de que las matemáticas, la física o la química son complicadas o de difícil comprensión”, como lo vemos en el siguiente testimonio:

“la disciplina casi va inherente al tema de la clase, no sé si hay más reverencia con las matemáticas y la física que con otras materias, pero el mismo tema como que fija a los muchachos el interés y toda la atención se pone en el tema. Una vez que ya pusieron atención y les gustó entonces hay cuestionamientos, pero sobre el tema” (S01CCH)

“antes yo decía: los chavos reprueban porque la física es difícilísima, pero ahora que doy esa materia digo que no hay ninguna asignatura difícil en la prepa, les puedes enseñar lo que sea. Incluso a un nivel muy elevado o alto, siempre y cuando hagas el ejercicio correcto de mediación y de realización de contenidos, de selección de actividades, entonces como profe puedes lograr muchas cosas” (S02Cecyt)

“si logramos cambiar las cuestiones actitudinales de los chavos con respecto a la química, la física y las matemáticas, ya la hicimos. Ahora los chavos dicen que es interesante, útil, le encuentran sentido y dicen me va a servir

aprender esto porque lo uso todos los días. La química en particular es una ciencia que todos utilizamos, somos consumidores de químicos desde que despertamos y eso no son una ecuación que resolver". (S03ENP)

"No vamos a llegar al bachillerato a dar una cátedra, tienes que llevarlos a un terreno de la investigación de apropiarse de la información a partir de reconocer los depositarios del camino a seguir para que ellos en algún momento puedan satisfacer su necesidad de conocimiento. Entre la secundaria y el bachillerato tienes esa obligación...tienes que enseñarle el camino y que él sienta el gusto y la necesidad de llegar a ese punto que se ve allá lejano, que es el conocimiento sobre una problemática específica. Ese es el reto entre la secundaria y el bachillerato enseñarles el camino". (S03Colbach)

3.12 La organización dentro del plantel: academias, colegios, ¿comunidades de aprendizaje?

Los profesores del bachillerato son portadores de diversos conocimientos, entre otros y de forma muy importante, conocimientos profesionales sobre sus disciplinas, así como al menos en teoría, sobre la enseñanza. Al mismo tiempo los docentes son sujetos en constante aprendizaje y participan dentro de una comunidad de práctica.

El profesor del bachillerato pasó por un proceso escolarizado, fue *legitimado* en palabras de Lave y Wenger y se ha apropiado de ciertos conocimientos específicos para *transmitir* contenidos, pero eso no significa que hayan adquirido en sus procesos formativos conocimientos para *propiciar aprendizajes* en sus alumnos. Los conceptos de Lave y Wenger sobre la participación orientada hacia el aprendizaje nos proporcionan elementos para una mejor comprensión sobre las vías de incorporarse y entender la docencia en el bachillerato y nos sirven de lente para aproximarnos al estudio de sujetos que comparten la profesión de enseñar bajo condiciones institucionales específicas.

Saber si estos sujetos constituyen una comunidad de práctica no es el objetivo de esta investigación, sin embargo es posible que en posteriores indagaciones gracias al uso de estos "lentes" podamos tener elementos para

saber, así sea de manera aproximada o tangencial la medida en que son una comunidad de práctica, ya sea en el plano general unificado de la profesión (enseñar) o en el plano restringido de la disciplina (contenidos).

Dentro de los bachillerato las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la enseñanza, la ordenación de los estudiantes en grupos de edades similares; la división del conocimiento por materias o asignaturas separadas y la autonomía que posea el profesor conforman la "gramática de la escuela" (Tyack y Cuban, 2000).

Esta disposición de los estudiantes y segmentación del conocimiento permite la configuración en academias o colegios en los que se negocian las formas de transmitir y sintetizar el conocimiento.

De acuerdo con los testimonios recuperados, en algunos planteles, al inicio de cada semestre regularmente durante la primera semana de clases se convoca a una reunión en donde el director evalúa el semestre anterior y da a conocer los resultados, aquí se presenta una estadística y un intercambio de opiniones sobre lo sucedido. Pero a decir de los profesores "en las últimas reuniones no se da esto, es más bien escuchar al señor(a) director que viene a decirte que todo está muy bien, cuando tú sabes como profesor que no está bien". Así lo expone este profesor:

"Tienes un montón de reprobados, un montón de chavos rezagados, un montón de chavos ausentes por abandono, vamos y después de esa reunión, a la siguiente semana se programa una reunión de academias, aquí la hacemos, pero ¿qué hacemos ahí? Bueno, pues revisamos el calendario cívico, nos organizamos para ver quién hace qué cosas: el 21 de marzo, el día de muertos, y esas cosas. Esas son las cosas que se programan. No hay una discusión académica, no existe seguimiento...la discusión académica realmente está ausente, la evaluación académica está ausente o a cargo del propio maestro cuando lo quiere hacer"(S03Colbach).

Desde la perspectiva de los profesores entrevistados la organización de academias no funciona puesto que no se centran en una meta en común: que los estudiantes aprueben y egresen. Esta idea supone que para alcanzar la meta

común, entre los miembros de la comunidad, se manifiesten e interactúen conductas, habilidades y conocimientos diferenciados que los comprometen a *hacer* comunidad Lave y Wenger (1991).

Las funciones, roles y papeles que cumplen los profesores del bachillerato se tornan conflictivos y contradictorios puesto que al tiempo que trabajan con el conocimiento disciplinar, se involucran en relaciones de poder al interior y exterior del aula, laboratorio, y del plantel.

lo único que hace el jefe de academia es revisar que las evaluaciones cumplan con los requerimientos, o sea que tengan tal número de preguntas, que esté bien escrito, que sea entendible...y ya...no entramos en cuestiones académicas...hubo un tiempo en que se dijo que el jefe de academia iba a revisar los planes de clase y que éste se aplicara en clase, pero imagínate todos brincaron no... quién se iba a dejar supervisar por otro profesor" (S01Colbach).

La supervisión está casi ausente para los profesores entrevistados, al preguntarles sobre la existencia de alguna supervisión la mayoría respondió: "No existe, no hay... hay libertad de cátedra". Sólo dos de los profesores asumen la importancia de realizar un diálogo o plática que proporcione retroalimentación por parte de sus alumnos, que dé respuesta a lo que aprendieron o no, a lo que vieron mal o bien.

La supervisión se hace presente para asuntos de disciplina y orden, esto es cuando los estudiantes están "haciendo demasiado ruido", no para asuntos meramente académicos. Así lo expresa este profesor "...o sea lo académico pasa a segundo grado... que la supervisiones son por cosas de disciplina, no por cuestiones académicas" (S01Colbach).

Los profesores refieren que, más que una supervisión, existe una verificación sobre el número de reprobados que hay por grupo, al respecto un profesor nos comenta lo que le ha sucedido cuando en la lista tiene a varios alumnos reprobados: "profesor tiene tanto número de reprobados y eso no... y uno da sus razones, inclusive alumno por alumno y te dicen no, no puedes reprobarlos" (S02Colbach).

3.13 La evaluación del trabajo de los estudiantes: conocimiento vs atención

Los profesores entrevistados remiten a la evaluación de los trabajos de los estudiantes en ocasiones con criterios muy convencionales y prácticos debido a que se realizan casi al momento de concluir la actividad desarrollada en el aula, “pero que no garantizan la efectividad que quieras transmitir.” (S03Colbach). El tamaño del grupo hace la diferencia sobre cómo evaluar, si tu trabajas con un grupo grande “pues no lo puedes hacer”, los que trabajan con un solo grupo, resulta complicado darle seguimiento. “Hay profesores en particular del área de ciencias sociales que tienen muchos años y una cantidad de experiencia acumulada impresionante, y tratan de hacer un trabajo más personal con los chavos, pero no lo pueden hacer. Tenemos un trabajo de cuatro meses” Hay profesores que piensan que lo que hay que valorar es si el muchacho puso atención y tiene apuntes, entonces ¿cómo se debe evaluar el conocimiento?”

En relación con la evaluación de los estudiantes, dentro de los testimonios de los entrevistados hay mecanismos que sugieren la presencia de criterios que califican, clasifican y seleccionan al alumnado y no el proceso de enseñanza aprendizaje que mantiene cada joven. La aplicación de pruebas y exámenes es la vía más socorrida para constatar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A lo largo de este capítulo hemos colocado a la docencia del bachillerato considerando los factores institucionales para comprender que además de un conocimiento profesional sobre determinada área del conocimiento, los docentes cuentan con condiciones laborales que facilitan u obstaculizan una docencia de calidad y más profesionalizante. Estas condiciones laborales atraviesan por la formación inicial, las condiciones laborales que propician experiencia docente, las oportunidades de desarrollo profesional a las que tienen acceso y la participación en la toma de decisiones y repercuten directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tal y como han mencionado Diker y Terigi pensar en la docencia es pensar en una formación más profesionalizante que debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que

metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, y modificar cursos de acción (1997: 169).

La carrera docente es un “proceso permanente de revisión de su práctica” y éste es un “proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos y éticos de las instituciones educativas a las que pertenecen, y del sistema en su conjunto” (1997: 170)

El cambio radical en las políticas de contratación del nivel medio superior, que favorece el incremento de profesores de tiempo completo en el nivel medio superior constituye un cambio sustancial no sólo para el sistema laboral de las instituciones de EMS, pues permite el desarrollo y permanencia de diversos profesionistas en la realización de diferentes actividades laborales, en donde la docencia es una de ellas. También, en la definición que se establezca como profesionales de la docencia. En este sentido la docencia en el nivel medio superior constituye un trabajo que proporciona un medio de vida pero también un modo de realizarse como sujetos.

En el siguiente capítulo presentamos el significado de la docencia para nuestros profesores entrevistados desde una apropiación subjetiva de la profesionalización, cómo experimentan su trabajo, el contexto en el que desarrollan la enseñanza y su apreciación sobre los estudiantes del bachillerato.

Capítulo IV. Apropiación subjetiva de la profesionalización.

Significado de la docencia

El objetivo de este capítulo es presentar la manera como los profesores entrevistados experimentan su trabajo en el contexto en el que desarrollan la enseñanza. La presentación de los datos se hace de una manera escogida, en la que se refleja su percepción afectiva emocional como docentes del bachillerato, tal y como menciona Clark "a medida que el profesor se encariña progresivamente con el bienestar de su disciplina o profesión y se preocupa por el progreso de su propio trabajo, se desvanecen los motivos para irse a casa al término de la jornada laboral" (1991: 124)⁴⁵.

4.1 ¿Qué es ser docente?

El primer conjunto de datos se refiere a las respuestas ante la pregunta ¿qué es ser docente de EMS?. Los profesores expusieron significados, características y cualidades con las que debe contar un profesor del bachillerato. Como se puede apreciar en las siguientes intervenciones de profesores:

Para ser profesor te tiene que gustar, te tienes que sentir como inconforme y desear más aprendizaje, tú lo tienes que sentir, no puedes llegar con una actitud soberbia de que lo sabes todo. (S03CCH)

Debes de aprender para toda la vida, tienes que ser un buen aprendiz, contar con un conocimiento de las personas adolescentes, cómo es que está el adolescente, qué piensa, qué siente, buscar la manera de que ellos en ese proceso formen su identidad y no se deformen. (S02Cecyt)

Debe saber del aprendizaje de la disciplina con aspectos psicológicos, pedagógicos y conocer diferentes métodos o estrategias o metodologías que te sirvan para formar tu propia metodología, método,

⁴⁵ Citado en Oliver (2010: 17).

considerando que hay alumnos distintos. Crear trayectorias de aprendizaje. (S01ENP)

Es tener una responsabilidad, un compromiso, no nada más con los jóvenes, sino con tu sociedad. (S02COLBACH)

Es el acompañamiento de un proceso y de un proceso importante porque aquí dejan la adolescencia para pasar a ser jóvenes (S01ENP).

Es como asumir un compromiso muy grande con la sociedad, de saber que uno puede ayudar a las personas a aprender...no sólo de enseñar, sino de aprender (S04CCH).

Debe tener compromiso, no se puede cansar pronto porque es un trabajo importante, que tenga mucha alegría, por que si uno llega a perder la alegría, pues la cosa que hace termina muy mal(S02ENP).

Cada día hay que actualizarte, crear, inventar, es un trabajo y no una chamba porque debe ser bien hecho(S01COLBACH).

No es algo ajeno a la gente, no es el nombre de un talento, más bien es el nombre de una pasión(S03Cecyt).

Tienes que tener como un sentido de sufrimiento extremo para ser profesor del nivel medio superior, no tienes que contentarte con cosas mínimas, ser un poquito a la antigua, o tener un sentido pleno por la educación, ser idealista o algo así como muy enfermo, porque no es del todo agradable, necesitas tener mucha tolerancia, ya que todos los días te vas a encontrar con algo inesperado, que aunque podría sonar como algo interesante y demás, no lo es(S03ENP).

Tener mucho sentido de responsabilidad, de amor, de entrega con los estudiantes, ya que en el nivel medio superior, es donde los chavos tienen más sentido de la escuela y de la carrera que quieren estudiar...si la vida te va a funcionar o no depende de cómo viviste la prepa(S02CCH).

En estos casos podemos observar que efectivamente, como se mencionó en el capítulo dos, en el lugar de trabajo y utilizando el concepto de Abbot, la docencia puede ser definida como una profesión y vivida como tal.

Tanto el compromiso como la responsabilidad son elementos que se incluyen en la definición de ser profesor del bachillerato, pero una combinación de estos con el aprendizaje de una disciplina y del conocimiento de los adolescentes es crucial en este nivel educativo.

Un profesor de matemáticas describe la docencia como "algo que no es ajeno sino como el nombre de una pasión, independientemente de las circunstancias en las que se lleve a cabo ésta". Aquí se evidencia el entusiasmo y un compromiso desbordado para enseñar algo a alguien y con ello, transmitir el gusto por el área disciplinar en la que se encuentra.

A pesar de que recientemente en algunas instituciones existe un perfil profesiográfico para ser docente del bachillerato, sólo dos de los profesores hacen énfasis a la importancia de pertenecer al área disciplinar, así como al conocimiento de métodos y técnicas para impartir ese conocimiento, "ya que de todas formas se reducirá a lo que pida la institución".

Un profesor de ingeniería resume la complejidad del conocimiento profesional que requiere el ejercicio de la docencia en educación media superior:

Además de contar con información sobre adolescentes (conocimiento de tu población, en cuestiones económicas, sociales, ecológicas y adicciones); debe saber primero el área disciplinar; actualizarse en las cuestiones que tienen que ver con el uso de los recursos tecnológicos; tener plena conciencia de dónde parte la teoría y la implementación de tus planes y programas de estudio; saber sobre las teorías que dará; el contexto a partir del cual parte su planeación, a nivel nacional e internacional; tienes que conocer qué rodea tu escuela, por ejemplo si hay porros o no, si están cerca de bares o no, si el metro les queda cerca, si hay transporte gratuito, sus horarios, los lugares donde viven (S03CCH).

Innegablemente estas demandas apoyan con ímpetu la idea de que la docencia debe ser profesional, independientemente del área de conocimiento en la que se encuentre el profesor.

En algunos casos la docencia se plantea reflexiva respecto al aprovechamiento de los estudiantes y al modo en que han cambiado con el tiempo de ser profesores. La reflexión se torna en aspectos que están alrededor de la escuela, la organización pedagógica, administrativa y laboral.

Como dicen los siguientes profesores:

Antes no tenía una estructura didáctica, me costó mucho trabajo ser profesora, porque me tocaron los grupos de la tarde, y yo era muy inmadura, y con una actitud autoritaria, así que nomás les transmitía información para que la memorizaran, me guiaba mucho por los exámenes para ver si aprendían o no. Pero al final tuve un reprobadero de chamacos y cómo que se empezaron a volver rebeldes, entonces dije ¿qué es lo que estoy haciendo mal yo?. Entraban a mi clase desganados y desmotivados y a mí eso me desesperaba mucho. Entonces dije bueno, a ver sí con estos grupos modifico un poco mis estrategias y me metí a un seminario con un grupo de profesores (S04CCH).

Siempre he tratado de ser honesto y decirles pues me equivoqué aquí y estaba mal en esto por esto y justificarles porque me equivoqué y reconocerlo frente a ellos (estudiantes). De hecho al principio tuve que aceptar las burlas de los alumnos pensando y creyendo yo que, los alumnos fueran a pensar que no sabía (S03ENP).

Se observa en estos testimonios un compromiso sólido con la docencia y un auténtico interés por ser mejores aprendices pero también una dosis de realidad al mencionar que se necesita mucha tolerancia para lograr ver resultados en los jóvenes estudiantes.

Empleando la percepción que Ávalos (2010) utiliza para describir a los profesores jóvenes, podemos coincidir en que el entusiasmo es una característica

importante con la que ingresan a la docencia, ya que reconocen que no se encuentran lo suficientemente preparados para ser profesores de bachillerato y para lo que se les demanda desde la institución.

Siguiendo con la autora, nos inclinamos a pensar que muchos profesores del nivel medio superior se preocupan por el trabajo docente, no sólo es importante como tal, sino les queda claro que adquieren una misión con la sociedad. Aún cuando no quede muy despejada esta visión de educación y lo que realmente pueden hacer a la luz de las condiciones de trabajo (2010: 7).

4.2 El prestigio profesional

El segundo grupo de datos representa los testimonios de los entrevistados, sobre su concepción de prestigio⁴⁶, vale la pena destacar que como en la pregunta anterior, también reportan una gran variedad de atributos, cualidades y características con las que *debe* contar un profesor de educación media superior. La distinción de la función principal en la asignación de responsabilidades de estos profesores implicó que en la práctica en ocasiones le dieran más tiempo a la docencia y menos a las actividades administrativas.

Creo que el prestigio docente se ha perdido mucho, sí hay un reconocimiento como tal en nuestro nivel, en mi comunidad que es casi como rural, y los papás sí tienen mucho reconocimiento por los profesores, se acercan mucho y nos preguntan y nos creen(S02COLBACH).

El prestigio docente es difícil de conseguir al menos de manera inmediata o a corto plazo, pues en primer lugar te lo dan tus alumnos, para ellos trabajas, pues son ellos los que deben decir si funcionó el trabajo o no, entonces te digo que no es de inmediato, porque la situación con el docente es que tiene otras cortinas que no te permiten ver realmente lo que buscas. Cuando tú estás inventando cosas, de nuevas formas de dar una clase, nuevas formas de evaluar, cuando estás buscando hacer cambios en la conciencia del chavo, en su

⁴⁶ Si bien se ha escrito mucho sobre el prestigio entre los académicos, para esta parte sólo se consideran las definiciones que proporcionaron los profesores sobre esta cualidad de reconocimiento y diferenciación entre profesores.

persona, él no lo ve como un beneficio, sino como que a lo mejor hasta como que lo quieres fastidiar, pero con el tiempo reflexionan y dicen: ah no, pues al final de cuentas me sirvió aquello. Después es con tus compañeros en el trabajo colectivo (S03ENP).

El prestigio es que primero se dedique precisamente a la impartición de clases, pero es ir más allá, como cuestiones didácticas, cuestiones pedagógicas y eso aplicarlo de manera correcta en el aula. Hablar siempre con la verdad (S02CECYT).

Que los colegas reconozcan tu trabajo, que haces un buen trabajo, que lo haces comprometido con tus alumnos, pero eso cuesta mucho trabajo porque hay muchas rivalidades (S04CCH).

A partir de estos testimonios podemos deducir la presencia del gusto por la docencia, aunque sería necesario ahondar más para asegurarlo firmemente, sin embargo, podemos ver un ejemplo en el que se subraya la condición de ser un profesional de la docencia:

El problema es preguntarse si se puede ser un profesional de la educación, cuando la educación parte de una relación intrínseca con el otro, con humanos, no estás trabajando con máquinas como un ingeniero, no, si se cae el edificio pues se cae el edificio y pagas la multa y te quitan tu permiso para seguir siendo ingeniero o arquitecto, pero cuando eres docente puedes tirarle la vida a los estudiantes y eso nadie lo dice y eso no se cobra. (S03CCH)

Esta definición de ser profesional del nivel medio superior, acierta en un aspecto fundamental de trabajar con jóvenes estudiantes y "tirarles la vida", es un ejemplo del desafío para el profesorado de este nivel al considerar la relación con los estudiantes, quienes pueden continuar con sus estudios superiores o bien desertar.

Observar sus concepciones de docencia y prestigio nos permite comprender que los profesores tienen una trayectoria formada desde las instituciones del bachillerato donde trabajan, su carrera académica se conformará de acuerdo con las posibilidades de encontrarse en el justo lugar y momento adecuado para ingresar y permanecer dentro del bachillerato, pero del mismo modo, también se vinculará con el progreso y la obtención de reconocimientos a su trabajo

Con este panorama y por los testimonios de los profesores entrevistados, parece haber unos cuantos profesores que disfrutaban de la docencia como tal, como parte de su tarea fundamental y de las complicaciones que esta deriva al estar frente a jóvenes.

Adicionalmente los profesores se quejan de la sobrecarga de tareas que son difíciles de cumplir, Hargreaves (1995) ya ha señalado las cargas del trabajo docente y los constantes incrementos de las "otras" tareas que deben desarrollar los profesores, hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones que en ocasiones los aleja de la función sustantiva de ser docentes, estar frente a grupo. Esta investigación aporta algunos elementos que abonan a esta idea del autor, existe una sobrecarga de tareas que es difícil de cumplir por los tiempos de clase y por la extensión de los contenidos del programa, lo que apoya la identificación que hace Hargreaves.

4.3 Necesidad de acompañamiento

Aunque sólo un entrevistado declaró haber recibido un "acompañamiento de su directora" que resultó de gran valía al iniciarse como un profesor del nivel, una de las inquietudes más sentidas de los profesores del nivel medio superior es la necesidad de contar con ese tipo de acompañamiento durante el primer año de docencia frente a grupo y subsecuentemente a lo largo de su docencia, no para mantener estructuras de control entre docentes o estilos de supervisión, sino para apoyarlos en aspectos que puedan ir más allá de su campo profesional y de la calidad con la que desempeñan su tarea. Las tareas que los docentes soliciten a los estudiantes, el tipo de trabajos que se les asigne, las lecturas, el vocabulario y el desarrollo de contenidos básicos en algunas asignaturas, así como el trabajo en academias o colegios con otros profesores posibilita el intercambio de ideas y estilos pedagógicos sobre determinados temas.

Tanto los profesores como los estudiantes del nivel medio superior son una comunidad de práctica (Wenger 2001), es decir, la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el tiempo en relación con otras comunidades de práctica los hace ser una misma comunidad de práctica, a través de las relaciones creadas entre

ellos, esta comunidad tiene como actividad central la docencia para la formación de estudiantes del bachillerato.

Los docentes forman entre ellos otra comunidad de práctica en la que la función central es la enseñanza. Lave y Wenger (1991) denominan este tipo de participación como una "participación periférica legítima", en la que los docentes de recién ingreso, en este caso los profesores de asignatura, participan de manera principiante e incipiente dentro de formas y estilos de docencia, pero de forma limitada, ya que aún no tienen la totalidad de las responsabilidades de los profesores de tiempo completo o titulares.

La interacción entre profesores de distintas áreas y colegios posibilita una mejor organización del trabajo en el aula, un mejor seguimiento y diversificación de las actividades de enseñanza con los jóvenes estudiantes, el acceso más propicio a las diferentes prácticas de enseñanza y al uso de diferentes recursos didácticos.

En este caso esta comunidad de práctica da sentido a la relación que mantienen los sujetos participantes de la docencia, la enseñanza en el nivel medio superior, aunque dicho espacio se ha creado por un mandato institucional, en términos de Wegner "no es el mandado institucional lo que produce la práctica, sino la comunidad" (2001: 290). En el que mantienen un "compromiso mutuo" en función de la experiencia de los sujetos con la actividad, así como de las condiciones en las que esta se produce.

4. 4 Los estudiantes del bachillerato, un asunto crucial

La importancia que los maestros dan al conocimiento sobre la población adolescente es notable, ya que lograr una integración de estudiantes con distintas necesidades educativas y características socioeconómicas, constituye un motivo de preocupación para los profesores, sea por sus consecuencias para la disciplina de la clase, o por la exigencias que dicha diversidad implica al profesor al momento de enseñar.

De acuerdo con la información referida por los profesores, los estudiantes en una gran mayoría provienen de escuelas secundarias públicas en las que

concluyeron su formación básica. Sus edades oscilan entre 14 y 17 años, con un dato relevante: su lugar de procedencia. En todas las entrevistas los profesores refirieron tener estudiantes que proceden del Estado de México en una gran proporción. Obviamente este dato llama la atención puesto que nos enfocamos en su mayoría a bachilleratos situados en el nororiente de la Ciudad de México, pero incluso en la zona sur en donde se encuentra el Cecyt las entrevistas arrojaron el mismo resultado.

Los estudiantes realizan trayectos de una hora o más para desplazarse de su casa a sus escuelas, lo que representa un fuerte gasto en inversión de tiempo y dinero.

Una de las preocupaciones más sentidas por los profesores entrevistados es la diversidad de estudiantes tanto en los aspectos académicos como en sus necesidades de aprendizaje o materiales, ya que al interior del salón es en dónde se reflejan o acentúan estas diferencias.

Son estudiantes de recursos medios/bajos pero no tanto, pues han tenido que ampliar el estacionamiento para estudiantes, muchos traen autos (S03CCH).

También refieren que no necesariamente son problemáticas pedagógicas, sino estilos diferenciados de aprendizaje, por ejemplo la realización de ejercicios memorísticos que no propician la reflexión y el análisis y que se perpetúan en el transcurso de la educación media superior.

4.5 Condiciones socioeconómicas de los estudiantes

Probablemente la situación económica de los estudiantes que asisten a los distintos bachilleratos sea comparable, pero en cualquier caso la situación de pobreza se hace más evidente en los turnos vespertinos, en donde se conoce que los que los estudiantes llegan sin comer, cansados de trabajar, con una condición irregular en su status académico, con más años que la edad promedio del grupo y con trayectos largos de su casa a la escuela, lo que obstaculiza la elaboración de tareas o lecturas que requiera realizar entre una y otra materia.

Los profesores refieren que los estudiantes que acude al nivel medio superior en gran mayoría, presentan deficiencias alimentarias que obstaculizan su atención durante la clase o en el transcurso de las actividades desarrolladas en ella, así como su rendimiento escolar. Identifican, seguramente sin datos concretos, deficiencias tales como: anemias, desnutrición severa, obesidad y los problemas de bulimia y anorexia, y emiten una alerta sobre la responsabilidad del bachillerato en el tratamiento de problemáticas de salud como estos, adicionalmente al manejo y tratamiento de las adicciones.

Los profesores entrevistados hablaron mucho sobre este tema y las frustraciones de hacerles comprender y/o entender ciertos temas a los estudiantes. Cuando describían su forma de dar la clase argumentan con frecuencia sobre los obstáculos con los que se encuentran frecuentemente en un salón de clases para que los estudiantes aprendan. En la mayor parte de los casos se percibe cierta ansiedad respecto al tiempo de traslado que gastan los estudiantes para llegar a cierto plantel y las condiciones sociales y económicas con las que cuentan los estudiantes. Así lo demuestran las siguientes intervenciones:

En este plantel hay muchas cosas nocivas, es un ambiente porril en las tardes, los estudiantes vienen de muy lejos y encima les toca en la tarde, es muy difícil el ambiente (S04CCH).

Los estudiantes vienen del Edo. de México pero sin recibir los alimentos necesarios, por eso yo les digo come algo porque la ciencia no avanza cuando no come la panza (S02COLBACH).

4.6 El entorno comunitario de los planteles

Los profesores entrevistados refieren como urgente la necesidad de atender el entorno comunitario en el que se encuentran los planteles, es decir, las formas de incluir a la prepa o el bachillerato dentro de la comunidad en la que se encuentra y con ello preservar un entorno amable. Esto implica comunicarse con la comunidad para lograr una interacción con el entorno más inclusiva y menos violenta.

De acuerdo con sus testimonios, en la mayor parte de las prepas de un tiempo a la fecha se observa un aumento en la permisividad o autorización de abrir

establecimientos como: “antros”, “chelerías”, “bares”, “billares”, “hoteles” y comercios que no respetan la ley en cuanto al consumo y venta de alcohol y cigarrillos a menores de edad, o en cuanto a los horarios para la venta de estos productos, incluso desde tempranas horas.

Particularmente en tres casos, los profesores dan clases en las zonas rurales en donde la ausencia de servicios públicos como alumbrado, banquetas y drenaje es más que evidente.

La diferencia entre estos bachilleratos y los más urbanizados no se traduce únicamente en los servicios con los que puede contar una preparatoria y otra, sino también en las dificultades de acceso y salida estos planteles durante los turnos escolares, asunto que se agudiza en las llamadas zonas rurales.

4.7 Percepción sobre las posibilidades de realizar una carrera

Como si se tratase de una enfermedad aguda y altamente contagiosa por el contacto entre profesionistas de la docencia, los profesores de bachillerato refieren que las posibilidades de realizar una carrera dentro de la institución se expresan mediante varios “síntomas”, siendo la fiebre de puntitis el más recurrente. Frente a esta enfermedad los docentes refieren que no reciben ningún tratamiento específico que contribuya a disminuirla o atenuarla, sino, por el contrario, se hace más evidente.

Después de que los profesores de bachillerato han dado clases por uno o varios semestres consecutivos, se inicia el estado “febril” de acumular reconocimientos, constancias y cualquier documento que avale su participación o asistencia en cursos de actualización o capacitación sobre determinados temas, ya que desde la institución para la que laboran, así se valora este conocimiento.

Frecuentemente los profesores se sumergen en dinámicas de obtener más y mejores puntajes para recibir mejores beneficios económicos, sin importar el tipo de contenidos o la vinculación de los temas con la docencia que realizan.

Por lo que se presenta cierto malestar que inicia cuando ya no importa “tanto” dar clases sino acumular y acumular puntos para estar listo en la siguiente contienda de evaluación docente y ganarle a los otros candidatos –al menos en puntaje-.

De tratarse de una enfermedad aguda, producida por estos criterios institucionales “de premiar la docencia”, sin importar los resultados de los estudiantes, la didáctica que utiliza o bien las formas de acercar el conocimiento a los estudiantes, nos encontramos ante una enfermedad altamente contagiosa que no produce inmunidad.

Las posibilidades de realizar una carrera académica dentro de la institución para la que los profesores trabajan, generará cierta inercia por obtener más y mejores puntajes en la evaluación de sus habilidades como profesores.

Presentamos nuestro siguientes testimonios:

Algo crítico que está pasando, que nos han creado y que yo llamo fiebre de puntitis, donde incluso los profes llegan a tomar cursos y aceptar las circunstancias, y suman y suman puntos y de repente cuando menos siente el conocimiento es menos sustantivo que tu docencia, pero sin embargo está mejor, tiene más posibilidades de tener grupo. Y esto ha hecho que mucha gente, pues, tomen sus cursos no con la intención de capacitarse, sino para tener un papel para poder competir en esta carrera por tener grupo (S03CCH)

Los profes de asignatura A ganan lo mínimo, si eres B pues ya tienes derecho a tener grupos propios y ganas un poco más, los de carrera les triplican el salario (S02CCH)

Yo sí tomo los cursos de la DGPA para empaparme un poquito de lo que está ocurriendo, sí los siento útiles, pero sobre todo por las cuestiones de la promoción, pero algunos de mis compañeros en mi plantel, lo que veo es que maestros de mayor antigüedad, como que ya están cansados y nomás dicen: otra vez cursos, ay ya no, y la misma persona va a dar cursos. Son más reaccionarios (S01CCH)

Como hay muchas diferencias salariales hay muchas envidias, esa diferencia la ves por áreas, por ejemplo, los de matemáticas están mejor que los de historia, y los de historia mejor que los de español. Ahora lo puedo explicar porque el director del plantel es de matemáticas. Hace un año tomaron la decisión de dividir a los grupos en 25 estudiantes, nosotros tenemos más de cincuenta. (S02CCH)

En este último testimonio podemos ver la percepción con respecto a las rivalidades existentes entre grupos o áreas de conocimiento de los profesores de bachillerato, especialmente cuando desde esa óptica las posiciones de poder, en este caso los directivos favorecen a su gremio⁴⁷. Como lo expresa la profesora “de que hay favoritismo sí hay” y se refleja entre colegas.

⁴⁷ Esa medida se tomó desde la Dirección General del CCH.

5. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación se orientó por tres preguntas clave:

¿Cuáles son las condiciones de profesionalización de los docentes de EMS?

¿Se puede decir con propiedad que existe una profesión docente en este nivel educativo, o por el contrario, se trata de una profesión precaria?

¿Qué idea tienen los docentes sobre sí mismos como profesionales de la enseñanza?

5.1 Para responder a la primera pregunta se identificaron criterios clave sobre lo que constituye una profesión, con particular referencia a la profesión docente en el nivel medio superior

Estos criterios fueron: los requisitos de la contratación, incluida una formación inicial específica para el desempeño de la misma; las condiciones laborales y las oportunidades de desarrollar una carrera académica en el contexto de espacios específicos de trabajo, que incluyen por un lado la formación continua en el seno de una verdadera comunidad de aprendizaje y, por otro, la expresión de poder profesional en el ejercicio de su profesión vista mediante la toma de decisiones sobre su docencia y su participación en la toma de decisiones colegiadas ; finalmente se analiza el significado de ser docente.

Al revisar las condiciones de profesionalización de 16 docentes adscritos a cuatro diferentes bachilleratos en la zona metropolitana de la ciudad de México, sobresalen los siguientes resultados:

La contratación inicial no requirió a los docentes entrevistados ni estar titulados ni contar con experiencia docente. Este tipo de contratación inicial, coincidente en las cuatro instituciones, responde a la tradición histórica del procesamiento del conocimiento en los bachilleratos que por un lado apunta a una formación en todos los campos del conocimiento y por otro fragmenta la enseñanza por disciplinas. Responde también a una política (o ausencia de política) previa que resolvió el incremento de la matrícula de educación media superior mediante la contratación de jóvenes que contaran con estudios de nivel profesional en diferentes campos de

conocimiento, sin necesidad de haberlos concluido y sin necesidad de que contaran con una formación en temas de pedagogía o didáctica. Los docentes entrevistados ingresaron a la docencia en el nivel medio superior cuando eran estudiantes; reportan haber optado por ese trabajo, por descarte y en ausencia de otras posibilidades, más que por vocación. Cabe señalar que aquellos profesores que refirieron haber trabajado también en bachilleratos privados, mencionan que contar con la licenciatura terminada y con experiencia docente previa fueron requisitos básicos y obligatorios.

Por otra parte, también conviene señalar que la mayoría de los profesores entrevistados habían tenido experiencia docente con adultos, misma que fue altamente valorada ante los desafíos de su nueva experiencia docente con alumnos del nivel medio superior.

Los sistemas de reclutamiento de personal docente en las cuatro instituciones –al menos al momento de ingreso de los profesores entrevistados- no estuvieron marcados por un rigor en la contratación ni exigencia en la experiencia como docentes. Asunto que al día de hoy contrasta por la cantidad de dependencias administrativas que “supervisan” la contratación de docentes, y políticas diferentes al respecto, la más reciente relacionada con el ingreso a la docencia exclusivamente por concurso, como establece la nueva Ley de Servicio Profesional Docente. Actualmente existen instituciones como las aquí expuestas en donde estar titulado es obligatorio para ejercer la docencia.

La naturaleza de la contratación. 14 de los 16 profesores entrevistados iniciaron su docencia en el NMS con un contrato laboral formal que les permitió cierta estabilidad financiera, y obtener compensaciones, estímulos y otras prestaciones. No obstante, las contrataciones fueron temporales (por semestre) y los entrevistados refieren que el salario, hasta la fecha, no es suficiente para las necesidades familiares que tienen, razón por la cual mantienen otros empleos adicionales que les permiten “ayudarse” y tener ingresos extra.

Resalta en la totalidad de los profesores entrevistados, que la primera experiencia como profesores del NMS fuera en un turno vespertino, probablemente para cubrir con la alta demanda de atención a estudiantes (crecimiento institucional) en esos turnos, pero al menos desde la perspectiva de los docentes, estos lo vivieron como que era necesario “ganarse el derecho de piso”. Es decir los docentes de recién incorporación no contaban con la posibilidad de decidir por los turnos de docencia, sino que se les asignaba. Asunto que a decir de los docentes permanece hoy en día en los distintos planteles del bachillerato.

Respecto al tamaño de los grupos atendidos, los profesores refieren haber atendido a grupos de 40-50 estudiantes, asunto que no ha cambiado con el paso de los años. Sólo se evidencian diferencias respecto a los grupos con 25 estudiantes en materias como laboratorios de física, química y matemáticas para proporcionar una atención personalizada a los estudiantes.

A lo largo de los años de antigüedad los profesores entrevistados han vivido una importante consolidación en sus condiciones de contratación y una importante movilidad en su carrera como docentes. A la fecha, 14 de ellos tienen ya una contratación de tiempo completo. Sólo dos profesores mantiene condiciones laborales poco estables al contar con contratos semestrales, pero esta condición también les facilita realizar estudios de posgrado y avanzar en una carrera académica más consolidada.

Condiciones materiales de los planteles. Un tema importante para el desarrollo de la calidad en el bachillerato son las condiciones materiales y equipamiento con el que cuentan las escuelas del nivel medio superior. Según las apreciaciones de los profesores entrevistados hay suficiencia de aulas para atender a todos los alumnos, pero es escaso el mobiliario y equipo para el trabajo de los profesores (aulas de profesores) y de los estudiantes, especialmente en computadoras por estudiante (CCH, ENP y Cecyt); equipamiento de laboratorios y acervo bibliográfico (Colbach).

En el CCH, Cecyt y ENP los profesores refieren contar con materiales para el apoyo de los docentes, tales como: computadoras, cañones de proyección,

monitores, proyectores de acetatos y demás equipo para utilizarlo en las clases, sin embargo al solicitarlos deben de llenar formatos y entregarlos a las diferentes instancias responsables del resguardo y custodia del equipo, que en ocasiones no cuenta con suficiente equipo para todos los profesores.

Oportunidades de formación continua. La mayoría de los profesores entrevistados en realidad han tenido oportunidades de formación posterior a sus licenciaturas, pero respecto a la capacitación, actualización y formación continua en sus instituciones entre los profesores entrevistados predomina la apreciación de que son cursos inconexos impartidos por profesores o expertos aislados o con poco conocimiento de la problemática del bachillerato.. De ahí la necesidad y urgencia de siete profesores de hacer una maestría profesionalizante de la docencia del NMS. Reclaman un mayor acompañamiento y supervisión en los primeros años de docencia.

La toma de decisiones profesionales es el rasgo más importante de la profesionalización. Al respecto los profesores entrevistados, manifiestan los límites que impone la institución a la misma en cuanto al tiempo de docencia y a los contenidos programáticos.

Exponen la necesidad de participar en mayores espacios colegiados, puesto que perciben una participación limitada en el intercambio con otros profesores, en particular los de más antigüedad, y en cuanto a las decisiones que pudieran conducirse en academias, colegios u otros espacios del plantel.

A pesar de estas limitaciones, los maestros han podido desarrollar estilos propios de docencia y han podido identificar con claridad cuáles son los muy complejos conocimientos profesionales que requieren para su mejor desempeño: es interesante la fórmula que elabora uno de ellos: "más didáctica, más conocimiento de la disciplina, más conocimiento de los estudiantes y su entorno; y más conocimiento del bachillerato" (S01 CCH).

El peso de la afiliación disciplinar. A las diferencias de contrato, experiencia, participación en la toma de decisiones, también se le suman las que apreciamos

respecto a las condiciones laborales en la afiliación disciplinaria, es decir los profesores de las llamadas ciencias duras poseen mejores condiciones laborales; es el caso de la división de los estudiantes en grupos de menor tamaño cuando se trata de asignaturas como física, química y matemáticas. Los profesores de ciencias sociales no cuentan con esas ventajas. Sin embargo esta última apreciación requiere de mayores evidencias y más información a este respecto y contrastar los sistemas de contratación respecto a las distintas disciplinas del conocimiento.

5.2 Dar respuesta a la segunda pregunta implica un análisis de los resultados específicos encontrados: ¿se puede decir con propiedad que existe una profesión docente en este nivel educativo, o por el contrario, podemos decir que se trata de una profesión precaria?

La información orienta a que no hay una respuesta absoluta; algunos de los criterios analizados marcan una tendencia hacia el reconocimiento de una profesión docente en este nivel educativo, en particular los relacionados con una mayor estabilidad en la contratación de que disfrutaban y las posibilidades de desarrollar una carrera en la institución en la que están adscritos; igualmente los avances en la identificación de los complejos conocimientos que requiere el desempeño de esa profesión, apuntan a una profesionalización plena.

Otros criterios, en particular el relacionado con la toma de decisiones en su desempeño profesional y la construcción y participación en comunidades de aprendizaje apuntan hacia una precariedad.

Por otra parte, para algunos de los sujetos entrevistados, su carrera docente se ha consolidado a lo largo del tiempo y en función de su experiencia; para otros, mantiene elementos de precariedad, al no contar esos profesores con contrato fijo o con certeza laboral.

Finalmente se observan también diferencias en función de las instituciones mismas. En los casos entrevistados, las mejores condiciones de los profesores del Cecyt, por ejemplo, contrastan con la condiciones de los profesores del Colbach.

Es evidente que en las diferentes instituciones del NMS de nuestro país el desarrollo de la docencia y su profesionalización han sido heterogéneas, la forma en la que se ha diversificado el ser docente de determinadas asignaturas, tomando en cuenta ser profesor del IPN; de la UNAM o del Colbach, de las regiones en donde se encuentren los establecimientos, por lo que es importante seguir considerando estos aspectos en torno a la comprensión de ser docente del bachillerato.

Puesto que las instituciones del NMS mantienen un modelo académico diferenciado es necesario advertir que esta diversidad debe ser considerada al momento de enriquecer propuestas de profesionalización docente.

5.3 La tercera pregunta que orientó el desarrollo de la tesis descubre un aspecto muy favorable de la profesionalización de los docentes entrevistados: ¿Qué idea tienen los docentes sobre sí mismos como profesionales de la enseñanza?

A lo largo de sus años de experiencia y contando seguramente con la mejoría de sus condiciones de contratación así como con el aprendizaje de la profesión que se deriva del ejercicio de la misma, los profesores valoran en muy buen grado el trabajo que desempeñan.

Para los profesores entrevistados ser docente significa recuperar el sentido y el propósito del bachillerato al formar estudiantes críticos con capacidades para enfrentar la vida.

Por otra parte, son conscientes y manifiestan el sentimiento profundo de la importancia de considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus alumnos, para su mejor desempeño profesional, ello en función de sus condiciones socio económicas y de los contextos en los que habitan.

Son conscientes de las graves implicaciones que puede tener una docencia precaria en la vida de los estudiantes. En alguno de los testimonios expuestos en esta tesis una maestra refirió que a un ingeniero o doctor le pueden reclamar por su trabajo mal realizado, pero a un mal profesor quién le reclama, ya que este puede “tirarles la vida” a los estudiantes, no sólo por alejarlos del sistema educativo, sino por truncar las posibilidades de desarrollo personal.

Como parte de su apreciación subjetiva sobre el significado de ser docentes, analizan las causas y razones del prestigio profesional de un docente de nivel medio superior, ligado a la disciplina que enseñan, a la zona en donde está la escuela, pero en general refieren al poco reconocimiento social que tiene ser docente del bachillerato.

Por último, en su percepción, los profesores entrevistados denuncian fuertemente los nuevos procedimientos y criterios para hacer una carrera profesional, la califican como una “fiebre de puntitis”, que pone en entredicho una verdadera formación y se conforma con documentos probatorios.

Para concluir: a pesar de la naturaleza descriptiva de esta tesis, tanto el significado de ser docente como su profesionalización arrojan información sobre la importancia de considerar que la docencia en el bachillerato seguirá la pauta que marquen no solo las políticas educativas generales, sino la institución educativa con sus modelos académicos y sus formas de desarrollar la docencia, y también la pauta que la disciplina a la que el profesor esté adscrito y las formas de intercambiar información con otros profesores dentro de la institución.

De conformidad con esta conclusión, es posible advertir que el desarrollo de la profesión de docente de nivel medio superior ha estado inmersa en un proceso desigual, algunos criterios se han consolidado, otros han sido descuidados; algunas instituciones se han preocupado más por ello que otras, en algunos campos de conocimiento parece haber mayores posibilidades de apuntalar una profesión que requiere tanto un conocimiento disciplinario como la manera de enseñarlo.

El concepto de calidad de la docencia en el nivel medio superior, que se ha manejado a lo largo de las últimas décadas de crecimiento del nivel, tiende a concentrarse en asuntos relativos a la didáctica y métodos para realizar con eficacia el manejo de ciertos contenidos.

En el momento actual que define la Reforma Integral de la Educación Media Superior: una educación de calidad, equidad y constitucionalmente obligatoria, se corre el riesgo de no considerar seriamente la indispensable profesionalización de los profesores, de conservar las inercias hacia una precarización de la profesión y no conceder los apoyos que requiere una profesionalización plena. Cabe recordar que esta investigación no se centra en los profesores de asignatura que hasta la fecha constituyen el 70% del profesorado de este nivel, y para quienes profesionalizarse como docentes del nivel está muy alejada de sus posibilidades.

A lo largo de esta tesis he querido hacer énfasis en el complejo conjunto de condiciones que profesionalizan el trabajo del docente con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes: los criterios de reclutamiento que valoren fundamentalmente una formación inicial específica que hasta la fecha sólo existe en la MADEMS; las condiciones de trabajo: contratos adecuados, con estabilidad, con remuneraciones adecuadas, con oportunidades de desarrollo de una carrera profesional, la posibilidad de tomar con autonomía y libertad las decisiones que corresponden a su tarea docente y de participar en decisiones colegiadas, que a su vez propicia su inserción en una comunidad de práctica.

Referencias

Artículos y capítulos

- Abbot, A. (1988) *The System of Professions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Agerrondo, Inés (2003) *Formación docente: desafíos de la política educativa*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México.
- Ainsow, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea. Madrid.
- Altbach, Philip G. Coord. (2004) *El ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer*
- Ávalos, Beatriz(1996) "Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe". *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 41, Santiago: UNESCO-ORELAC.
- _____ (2007) "El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana", *Pensamiento Educativo*, 41 (2): 77-99.
- Arnaut, Alberto (2004) *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. The Society for Research into Higher Education.. Open University Press. Great Britain.
- Braslavsky, C. (2002) *Teacher education and demands of curricular change*. New York: American Association of colleges for teacher education.
- Brito, Andrea (2009) *La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues*. En *Propuesta Educativa* No. 31 Año 18 | Jun 2009.01 FLACSO. Argentina.
- Carriola H. L. (2000) *Veinte años de políticas de educación media en Chile. Políticas y Estrategias para la Educación Secundaria*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Chile.
- Cerda, A.M., de la Luz Silva, M.,& Núñez I. (1990) *La profesión docente y el sistema*. Santiago de Chile, PIIE.
- Consejo de Especialistas para Educación (2006) *Los retos de México en el futuro de la educación*. Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- De Ibarrola, María (1994) *La educación media en América Latina*. En *Lecturas de Educación y Trabajo* No. 2. Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. UNESCO-OREALC. Buenos Aires

- ____ (2006) "La formación para el trabajo en las escuelas: el currículo y las prácticas formativas" En *Formación escolar para el trabajo. Posibilidades y límites*. CINTERFOR/OIT. Montevideo.
- (2008) *Nuevas propuestas para los currículos de la educación secundaria superior en cuatro países latinoamericanos, 1990-2005*. En Benavot, A. (2008) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica. Buenos Aires
- Diker, G & Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Esteve, J. (1994) *El malestar docente*. Paidós: Barcelona.
- ____ (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente". En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO-IIPE: Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa (1992) *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. México, Nueva Antropología, 42, Vol. XII, julio pp. 27-42.
- Fernández, J. (2007) *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo*. México. Ediciones Pomares.
- Fernández Pérez, M. (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Siglo XXI: Madrid.
- Gil Antón et al (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco. México.
- Hargreves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, España.
- Hoyle, Eric (1982) "The professionalization of teachers: a paradox". *British Journal of Educational Studies* No. 30. London.
- (2008) "Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections". In *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, edited by D. Johnson, R. Maclean: Springer Science.
- Hualde, Alfredo. *La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina*. En De la Garza Toledo (2009) "Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo". Fondo de Cultura Económica, México.
- Ibarrola, María de (1998) "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX" en Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, FCE, CONACULTA, México, pp.230-273.
- & G.Silva, A. Castelán (2002) *¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio de educación primaria en la Ciudad de México, 1995*, en Encuentros de Investigación Educativa 95-98, Vol. 2, México, DIE-Plaza y Valdés.

- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993) "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos", en Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (Eds). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, España, Morata, pp. 27-61.
- Lave, J. y E. Wenger (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Llamas, H. Ignacio coord. (2006) *El mercado en educación y situación de los docentes*. Universidad Autónoma Metropolitana-Plaza y Valdés editores, México.
- Miranda, Francisco (2014) *Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes en la educación media superior en México*. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. UNAM Núm. 11 Febrero 2014.
- Morduchowicz, A. (2003) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes", en Documentos de trabajo N. 23. PREAL. Santiago de Chile
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (2001) "Estructuras salariales docentes: características actuales y nuevas propuestas", en Serie Políticas, *Formas y Reformas de la Educación*. PREAL: Santiago de Chile. Junio, No. 9.
- Remedi A. Eduardo coord. (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés. México.
- (1999) "El trabajo docente y la formación docente" En *Encuentros de Investigación educativa*. DIE-Plaza y Valdés. México
- (1992) "Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación en las últimas décadas" en *Como Aprende y como enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Instituto de Cooperación Iberoamericana-Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Chile.
- Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices de pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, México: Paidós.
- Schön, Donald (1992) "La preparación de profesionales para las demandas de la práctica" en *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp.17-48.
- Tenti, Emilio (2003) Comp. (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____ & Cora Steinberg (2011) *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI. México

Tyack, David y Cuban, Larry (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. SEP, Fondo de Cultura Económica (FCE). Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Vaillant, Denise (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 31.

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Zorrilla, J.F. y Alcántara A. (2010^a) *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Revista Perfiles Educativos. Tercera Época, Volumen XXXII. Número 127, p.p. 38-57. México.

_____ (2010b) *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México.

Documentos institucionales

Colegio de Bachilleres (2009a) *Modelo Académico*. Secretaría General. Dirección de Planeación Académica.

_____ (2009b) *Opinión, Percepción y Perspectivas del Estudiante del Colegio de Bachilleres*.

_____ (2009c) *Convocatorias de promoción académica*. Gaceta. Órgano Informativo de Colegio de Bachilleres, numero extraordinario, septiembre 2009.

_____ (2009 d) *Instructivo para la presentación de las pruebas y formato de solicitud de promoción*. Gaceta. Órgano Informativo del Colegio de Bachilleres, número extraordinario, septiembre 2009.

Instituto Politécnico Nacional (2009a) *Manual de Organización del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Ricardo Flores Magón*. México. Dirección de Educación Media Superior-Dirección de Planeación.

_____ (2009b) *Plantilla de Personal Docente Correspondiente al semestre 2009-2010 "A"*. Subdirección Administrativa. Departamento de Capital Humano.

_____ (2009c) *Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional*.

Secretaría de Educación Pública-Instituto Politécnico Nacional (2009a) *Estructura Básica*

_____ (2009b) *Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Ricardo Flores Magón. Organigrama*. Departamento de Servicios Académicos.

Universidad Nacional Autónoma de México, Reglamento Interno del H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades s/f

_____ Protocolo de equivalencias para el ingreso y promoción de los técnicos en el CCH.

Universidad Nacional Autónoma de México. Reglamento Interno de la Escuela Nacional Preparatoria 28 sep 1998 disponible en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/reglamento.pdf>

Entrevistas

Entrevista a la Mtra. Carmen Villatoro, Directora del Bachillerato a Distancia a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, Fundadora del CCH-Vallejo.

Entrevista a Dr. Juan Fidel Zorrilla, Coordinador de la Maestría en Docencia de Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, México, 12 y 14 de noviembre 2009.

Entrevista a la Dra. Susana G.S. Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, 26 de noviembre 2009

Entrevista a una autoridad educativa del Colegio de Bachilleres plantel Contreras, 2 de diciembre 2009.

Entrevista a un profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, México, 7 de septiembre 2009.

Entrevista a un profesor del CCH-N, México, 21 de agosto 2009.

Entrevista a una profesora del CCH-N, 21 de agosto 2009.

Entrevista a una profesora del CCH-N, México 30 de julio 2009

Entrevista a un profesor del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, No. 13 (Cecyt-13), México, 25 de noviembre 2009.

Entrevista a una profesora del Cecyt No. 13, México, 25 de febrero 2010

Entrevista a una profesora del Cecyt No. 13, México, 25 de febrero 2010.

Entrevista a un profesor del Cecyt No. 13, México, fecha 30 de noviembre 2009.

Entrevista a un profesor del Colegio de Bachilleres plantel 16 y 17 Nicolás Romero y Toreo México, 2 de julio 2009.

Entrevista a un profesor del Colegio de Bachilleres, plantel 17 Toreo México, 3 de diciembre 2009.

Entrevista a una profesora del Colegio de Bachilleres, plantel Coyotepec México, 3 de diciembre 2009

Entrevista a un profesor del Colegio de Bachilleres, plantel Coyotepec México, 3 de junio 2009

Entrevista a una profesora de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) plantel 9, México, 21 de agosto 2009

Entrevista a un profesor de la ENP plantel 9, México, 3 de junio 2009

Entrevista a un profesor de la ENP plantel 9, México, 5 de junio 2009

Entrevista a un profesor de la ENP plantel 9, México, 3 de junio 2009

Anexos

Anexo 1. Aspectos metodológicos de la investigación

Anexo 1			
Cuadro No.6			
Ejes de análisis, variable, indicador y pregunta de la investigación*			
Eje de análisis	Variable	Indicador	Ítem/ pregunta de investigación
Perfil del docente	Sexo Edad Lugar de Nacimiento Formación de los padres	Datos sociodemográficos y culturales	¿Cuál es su sexo? ¿Qué edad tiene? ¿En dónde nació? ¿Qué escolaridad tienen los padres? ¿Formación de los padres?
Perfil profesional	Estudios realizados Razones por las que decidió ser maestro	Formación académica y didáctica	¿Qué estudios ha realizado? ¿Por qué decidió ser maestro? ¿qué trayectoria laboral tiene como docente? ¿Qué formación disciplinar tiene?
Condiciones laborales	Año en qué inició su trabajo como docente	Situación laboral actual y año desde que es maestro	¿En qué año se incorporó a la EMS? ¿En qué año ingresó a este plantel educativo?
	Condiciones laborales	Tipo de contrato y contratación Actividades para la escuela fuera del horario escolar	¿Qué tipo de contrato tiene en este plantel? ¿En qué otros planteles da clases? ¿Qué tipo de actividades desarrolla para la escuela fuera del horario escolar?
	Número de alumnos por grupo que atiende	Grados que imparte y alumnos por grado	¿Actualmente qué grado imparte? ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?
	Otras actividades remuneradas	Otras plazas y/o actividades remuneradas	¿Además de impartir clases en este plantel, tiene usted otras asignaturas en otros planteles de EMS? ¿Actualmente desempeña otra actividad fuera de la docencia? Indique el tipo de actividad de que se trata y los años que lleva ejerciéndola
Trayectoria laboral	Permisos, comisiones y licencias	Número de permisos y comisiones en los últimos dos años	¿Cuántas veces y por cuánto tiempo ha solicitado licencia, comisión o permisos? Razones de esto
Formación profesional y actualización académica	Estudios Actividades de actualización en el plantel y fuera del mismo	Formación profesional Actualización	¿Actualmente estudia? ¿En qué institución y qué estudios realiza? ¿En los dos últimos años ha asistido algún curso, evento académico y/o taller de formación profesional?

			¿Qué actividades de actualización realizan en su plantel? Señale la temática, horas e institución que la organizo
Diplomados y especialidades	Temas de actualización e interés Liderazgo y diferentes temas relacionados con los estudiantes de EMS	Temas de interés Contenido de cursos Utilidad de los mismo Gratificaciones y/o frustraciones de los mismos Autovaloración y estima personal	¿En qué temas de actualización le gustaría tomar un curso? Razones de ello
Reuniones con grupos de pares-directivos	Comunicación Evaluación	Participación y colaboración de pares Trabajo colaborativo	Planificación de actividades académicas en grupo ¿Si desconoce un tema pide ayuda a sus colegas?
Condiciones institucionales para la profesionalización	Institucionales	Responsabilidades del docente Liderazgo Motivación y comunicación Toma de decisiones institucionales Sistemas de apoyo, retos y recompensas	¿Cuáles son las responsabilidades del docente en el plantel? ¿Cuáles son los mecanismos de comunicación y motivación de la planta docente? ¿Realizan trabajo colaborativo? ¿Cuáles son los sistemas de apoyo, retos y recompensas que tiene el plantel para los docentes?

Anexo 2. Lista de personal docente, directivo y de apoyo por institución

Anexo 2			
Personal docente, directivo y de apoyo académica detectadas			
Bachillerato (enp)	Ayudante de profesor	Técnico Audiovisual	Coordinador Académico
	Instructor	Técnico laboratorista	Director del plantel
	Profesional académico	Tutor	Secretario Académico
	Profesor-investigador	Técnico-cultural	
	Profesor de asignatura		
	Profesor de carrera (medio tiempo o tiempo completo)		
	Técnico académico		
Colbach	Profesor de asignatura	Orientador educativo	Director del plantel
	Profesor de carrera (medio tiempo o tiempo completo)		
Cecyt IPN	• Profesor de asignatura	• Auxiliar de laboratorio	Director del plantel

	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de carrera (medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de taller 	Subdirector Académico
	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico audiovisual • Técnico Laboratorista • Técnico Docente de apoyo 	

Anexo 3. Contexto general de los bachilleratos

Anexo No. 3			
Contexto general de los bachilleratos			
Objetivos institucionales			
Colbach	Cecyt	ENP	CCH
<p>Creado por decreto presidencial en 1973 bajo la figura de organismo público descentralizado del estado, el Colegio de Bachilleres ofrece estudios de bachillerato a los egresados de educación secundaria, en las siguientes opciones educativas: presencial, intensiva, virtual y autoplaneada, así como la acreditación mediante examen de certificación o la certificación por exámenes por área.</p> <p>Cuenta con 20 planteles distribuidos en doce delegaciones de la zona metropolitana y tres municipios del Estado de México.</p> <p>Originalmente se había planteado cuatro objetivos en sus inicios como institución educativa dedicada a la enseñanza del bachillerato, actualmente estos objetivos han cambiado⁴⁸</p>	<p>El bachillerato dependiente del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se estudia en el Centro de Estudios Tecnológicos (CET) y en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), para ello cuenta con tres áreas en donde se pueden realizar estudios en este nivel educativo, estas son: Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas; Ciencias Sociales y Administrativas; y Ciencias Médico Biológicas.</p> <p>Estas áreas se imparten en las modalidades presencial, abierta y a distancia.</p> <p>El más remoto antecedente del CECyT 13 fue la Vocacional No. 5, a partir de 1971 se edificó en la zona sur de la ciudad de México impartiendo cinco carreras técnicas: Técnico en Administración Financiera, Técnico en Control de Producción, Técnico en Mercadotecnia, Técnico en Administración de Empresas Turísticas y la de Técnico Bancario.</p>	<p>Desde sus orígenes la ENP es una institución de carácter público con un modelo de educativo de la enseñanza media superior, forma parte del sistema educativo mexicano y es uno de los dos sistemas del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).</p> <p>Cuenta con nueve planteles distribuidos en las delegaciones políticas del Distrito Federal, en donde asisten alrededor de 48 mil estudiantes atendidos por 2, 400 profesores⁵⁰.</p> <p>Estuvo inspirada en una pedagogía positivista sustentada por el Dr. Gabino Barreda, promoviendo una educación laica, universal y progresista.</p> <p>En el proyecto original de la ENP presentado por la UNAM, se reconocen los siguientes rasgos importantes:</p> <p>a) La ENP cuenta con los siguientes planes de estudio: iniciación</p>	<p>Con más de cuarenta años de haberse fundado el CCH se mantiene como una institución educativa consolidada en la formación de estudiantes del bachillerato. Cuenta con cinco planteles: Sur, Azcapotzalco, Oriente, Naucalpan y Vallejo.</p> <p>Al igual que la ENP cuentan con el respaldo de una Dirección General, en este caso del CCH, quien desde su normatividad establece qué principios y lineamientos deberán de cubrirse en materia de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Cada plantel se encuentra dirigido por un director general quien se apoya de secretarías de apoyo y administrativas para proporcionar clases en el dos turnos matutino y vespertino. En general atienden a más de 56 mil estudiantes con una planta de profesores superior a los tres mil.⁵¹</p> <p>Su plan de estudios se estructuró en 1971, continúa</p>

⁴⁸ En Modelo Académico del Colegio de Bachilleres. (2009: 16).

⁵⁰ Datos obtenidos en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/index.html>.

⁵¹ De acuerdo con Historia del Colegio disponible en <http://www.cch.unam.mx/historia>

	<p>En la actualidad el egresado de bachillerato técnico puede recibir su certificado como Técnico en Contaduría, Técnico en Administración, Técnico en Informática y Técnico en Administración de Empresas Turísticas.</p> <p>El objetivo de esta institución es "formar técnicos altamente competitivos listos para incorporarse al mercado laboral, o bien para continuar sus estudios en las escuelas de nivel superior pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional en la rama de las Ciencias Sociales y Administrativas".⁴⁹</p> <p>Mediante la educación bivalente de calidad en el área de ciencias sociales y administrativas con sus cuatro carreras acreditadas.</p>	<p>universitaria, cuarto, quinto y sexto o áreas I-IV.</p> <p>b) La ENP cuenta con opciones técnicas dentro de la formación del bachiller. Estas surgieron en 1985 y representan una oportunidad educativa congruente con el carácter propedéutico y la formación integral que ofrece la ENP. Tiene como objetivo proporcionar una formación técnica-profesional a los alumnos que les permita: ingresar al mercado laboral; reafirmar su vocación profesional mediante prácticas concretas; y contar con los conocimientos básicos que requerirán en estudios superiores.</p> <p>c)</p> <p>La ENP cuenta con identidad, iniciativa y proyecto educativo que le permite sostenerse dentro de las instituciones más demandadas para acceder en los concursos del bachillerato.</p> <p>Cuenta con recursos financieros que facilitan su funcionamiento y cuentan con recursos humanos que trabajan tanto en aspectos pedagógicos, administrativos, organizativos y de relaciones institucionales.</p>	<p>vigente a la fecha, proporciona las orientaciones y principios pedagógicos de la institución que consisten en: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Así los estudiantes contarán con las herramientas necesarias para adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta, desarrollar valores humanos, éticos y cívicos y poner en práctica sus conocimientos.</p> <p>Los conocimientos los agrupan en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico social y talleres de lenguaje y comunicación</p> <p>Cuenta con un <i>Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades</i> en el que se establecen en cinco esta secciones, 46 artículos y cuatro artículos transitorios las formas de conducirse en la institución.</p> <p>Un buen ejemplo de atención a la docencia es el área de Formación de Profesores, que tiene como objetivos principales:</p> <p>promover la participación consciente y constante de los Profesores del CCH en cursos, talleres y demás actividades académicas presenciales, semipresenciales o en línea, a fin de mejorar la formación didáctica y pedagógica, así como la humanística en concordancia con las exigencias actuales de la educación y siempre en el marco de los programas educativos de la Institución</p> <p>⁵²</p>
--	---	---	--

⁴⁹ Instituto Politécnico Nacional (2009: 3) Manual de Organización del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Ricardo Flores Magón.

⁵² Disponibles en <http://www.cch.unam.mx/formacion/>

Anexo 4. Entrevistas tipo

Buenos días agradezco su colaboración en este trabajo de investigación. La entrevista tiene como objetivo poner entrevistas tipo dos, como ejemplo...

Nombre: Se elimina el nombre para mantener el anonimato	Edad: 28 años
Área: Literatura hispánica	Sexo: femenino
Grupo: CCH	Entrevista:
Fecha y hora: 21 de agosto 2009 9:00 am	Duración de la entrevista: 60 minutos
Lugar: salones de la FES Acatlán	

Condiciones de ingreso a la docencia

Entré a la docencia en el nivel medio superior, en el sistema de preparatoria abierta, empecé a trabajar con gente de varias empresas, Herdez, empresas así, Camsa, que es una fundidora de metales, en cementos, en Hidalgo, entonces yo iba, les impartía las asignaturas que tenían que ver con la literatura o con Español y estaba en el último año de la carrera.

Me pareció como una posibilidad, fácil. Por que dije bueno, trabajo, termino la carrera, y voy adquiriendo un poquito de práctica, y pues fue muy difícil, en el sentido de que no tenía ninguna herramienta didáctica.

Entonces pues no, no tenía ninguna herramienta didáctica, se me ocurrían cosas, todo era improvisar todo el tiempo, finalmente sabía de lo que estaba hablando, por que era literatura, pero no sabía cómo hablar de ello.

Eran adultos de treinta años yo creo que los mas jóvenes, hasta personas de sesenta, sesenta y cinco años, que tenían ganas de terminar la preparatoria.

Entonces, pues si fue así como, me gustó mucho pero pues me di cuenta que me hacían falta muchísimas cosas.

Después de ahí entré ya al nivel escolarizado, también en medio superior, en escuelas particulares. Y ahí pues ya me di de topes, Por que pues con los chicos es otra cosa.

Los primeros cursos de inducción

Los chicos no quieren aprender no les interesa, entonces pues ya me di como, como muchos topes, empecé a tomar cursos en cuestiones de planeación, preguntar y estas

cosas con la sicopedagoga de la escuela así como que cualquier duda que tenía, este, oye es que un niño estaba llorando y yo no sé qué hacer, por que, qué hago? Pues ella ya me decía, "no te preocupes, cuando te pasé eso, pues me mandas y tú sigues tu clase", como que me apoyaba mucho en ella.

En el segundo grupo y después entré a otra escuela Judía. Entonces sí, vi mi suerte. Vi y bueno ya había tomado cursos en cuanto a estrategias docentes y en fin, cosas, cosas que te ayudan, pero no te acaban de resolver el problema: los estudiantes. Entonces pues bueno ya con ellos sufrí mucho. Son otro tipo de estudiantes, que se salen completamente de los parámetros conocidos del estudiante mexicano. Están en otro mundo. Era una escuela de paga, pero independientemente que fuera una escuela de paga y que fueran chicos de altos recursos económicos, que llegaban gente en helicóptero, chicos con guaruras, en fin, esto era incidental, el problema cultural que tienen y religioso te da como pocas posibilidades de entrar en ellos, por que tienes conocer su cultura.

Por que si no, pues no te van a respetar y así no te van a respetar, entonces empecé a aprender un poco de hebreo, a conocer todas sus fiestas, a respetar sus fiestas, me volví *kosher*, entonces, los dos años que estuve en esa escuela me fue muy bien finalmente terminé muy bien con ellos. Y ahí fue donde me di cuenta que necesitaba otra cosa, entonces fue cuando me metí a estudiar la MADEMS.

La profesionalización de la docencia

Por que dije "algo está mal, y no voy a seguir así, sin saber cómo tratar a los adolescentes", me gustó el trabajar con los adolescentes y bueno ya entré a la MADEMS y ahorita trabajo en el CCH y bueno creo ya tengo como una serie de herramientas didácticas, sicopedagógicas y de experiencia que me han hecho sentir mas tranquila como docente, mas desenvuelta, menos tensa y como que con esta posibilidad de tolerar todas las situaciones inesperadas que pasan cada clase o sea como que ya sin estrés en definitivo.

Condiciones laborales y pago

Bueno entré como maestra de asignatura digamos con la prepa abierta, entonces iba, el curso duraba cuatro semanas. Entonces en esas cuatro semanas tú agotabas el curso, se pagaba por hora clase. Dependiendo la empresa, era el pago. La más alta era en Hidalgo, por que bueno tenías que transportarte hasta Hidalgo, entonces ahí pagaban 120 pesos hora clase, en otros llegaban a pagar \$60 pesos.

Después entré a otras escuelas hace falta mucha gente que de español y literatura

Contrariamente a lo que se piensa, y la gente de lengua y literatura hispánica tiene como que el campo profesional más abierto para cubrir los perfiles de la UNAM, que de hecho se cierran y dicen "sólo de gente de lengua y literatura hispánica", entonces muchas escuelas

particulares incorporadas a la UNAM pues te jalen como profesor de prepa. O sea literalmente, entonces, entré a una en escuela aquí en Azcapotzalco, tenía el primer año tiempo completo, el segundo año más que tiempo completo, así tiempo repleto pero sin base.

Y estando en el segundo mes en esa escuela me llamaron de una escuela privada y me dijeron "cuánto ganas", "no pues tanto no", "te pagamos el doble y la mitad de horas", así entonces me fui a la UVM, que estaba en Coacalco, que me quedaba mas cerca de mi casa. Y pues estuve ahí, y no me gustó, no me gustó, era una escuela que no tiene sentido educativo tiene mas bien sentido: el de negocio. De negocio, y más que eso, pues los alumnos deben pasársela bien y no aprender nada. No puedes de reprobarlos.

Entonces me salí, de hecho me salí, y tuve problemas laborales con esa escuela por que querían, me hicieron firmar engañada una renuncia que era, decía carta para contratación inmediata se entiende por inmediata el día siguiente, pero no era una renuncia querían que trabajáramos los dos meses de vacaciones, sin pagarnos y regresar. Fui a Conciliación y Arbitraje. Les gané, pedí nada más que me pagaran lo que tenían que pagarme, no quise volver a trabajar ahí, me voy a la escuela, me, me voy a la escuela judía y a la Universidad eh Autónoma del Distrito Federal

En la escuela preparatoria judía igual pago hora clase, pero ahí tenían ya un sentido de que el maestro necesita planear sus clases, entonces te pagaban horas de planeación. Si tenías diez horas, te pagaban dos y media de planeación como el 25%, 50% de tu trabajo dependiendo de la carga horaria, nosotros los profesores teníamos mucho apoyo.

En el sentido de que podías ir con la sicopedagoga o con la directora, se trabajaba por academias. Tenían un sistema que se llama bachillerato internacional, donde los alumnos tienen que aprobar los exámenes, o sea no hay de otra. El maestro se mide con resultados y los resultados son que los alumnos aprueben el examen.

Entonces para eso, pues la escuela hacía academias, planeaba cursos, hacía estrategias, te pagaba horas de planeación, en fin y trataban diferente de que si tenías estos grupos, por que no todos estaban en el bachillerato internacional no todos los alumnos, en el mismo nivel, si tenías los grupos de alto nivel pues tenías de alguna manera mejores condiciones salariales y de planeación, o sea, que eso era así como, como bueno, no alcanzaba el tiempo. Después entré a la Universidad de la Ciudad de México a cubrir a una maestra. Me invitaron, entré pagan muy bien. Te dan contrato. No, no tienes prestaciones, te dan contrato como prestador de servicios, te pagan por honorarios, ahorita creo que ya cambiaron, pero cuando yo entré no. Te pagan cada mes, les das tu un recibo de honorarios, pagas tus impuestos, en el SAT y tenían un rubro de profesor de tiempo completo, donde tu estabas 8 horas y de esas 8 horas solo impartías 2 grupos de 6 horas a la semana.

Unas condiciones muy buenas, te daban tu cubículo, tu computadora, materiales, hojas, lo que tú quisieras, fotocopias, muchas cosas, estaba apenas iniciando apenas el proyecto y

si tenían como esta idea del apoyo. Pero termina el año en el que yo cubro a la profesora y pues me retiro de ahí.

Sigo en la escuela judía y entro al bachillerato a distancia del Distrito Federal, que es de la UNAM, y buen ahí es lo mismo, según estas como profesor de tiempo completo, no hay ningún tipo de prestaciones, así ninguna, no tienes ni Seguridad Social, ni ISSSTE, nada, no y te pagan como prestador de servicios. Por honorarios mensualmente. Tú dices "pues bueno estoy, estoy ahí", pero no hay ningún tipo de prestación.

Los profesores novatos en los turnos vespertinos

Entonces entro al CCH, en el ciclo pasado, le dije a una amiga que me encantaría ser profesora del cch, tengo muchas ganas y viene practica docente dos y quiero tener un grupo. Ella me dijo "bueno te voy a presentar ahí, a ver si hay un grupo", pues fui, llene mis papelitos para los grupos que nadie quiere y nada.

Literalmente no me dieron grupo, si no que ya cuando habían iniciado las clases en la segunda semana, me llaman y me dicen, "oye una maestra renuncio a un grupo, lo quieres", y yo dije "bueno, sí", y era el grupo que era los viernes de 7 a 9 de la noche, obvio por eso renuncio. Fue una experiencia increíble

Me encantó el grupo, era maravilloso, son otro tipo de alumnos, yo ya tenía como más posibilidad de darles una clase, con mas herramientas y bueno soy profesora interina entonces pues te pagan así como por hora también, es como encontrarte un billete de doscientos pesos algún día en el pantalón, por que no te alcanza para absolutamente nada, tienes ISSTE si, pues si se supone que tengo beneficios y eso, pero no, me metí el otro día entonces no me alcanza ni para una casa, pero tu salario no alcanza para nada nunca.

Para seguir ahí, dando clases este semestre tuve que realizar el examen filtro. Lo hice, lo pasé. Entonces ahorita otra vez me dieron un grupito nada más. De hecho solo puedo tener un grupo por estar en la maestría y tener beca.

Entonces mi carga horaria no puede ser mayor de seis horas mas o menos, solo tengo un grupo, y ahorita inicié y la semana pasada con ellos estamos trabajando, pero, buenas condiciones salariales no tengo. Sí, primero entré a la maestría y luego decidí entrar a CCH.

Reflexión sobre la docencia

Sí cuando trabajaba en la UVM no me gustaba, ser maestra de prepa como que dije creo que me equivoqué, ya tenía tres años de trabajar como maestra y fue mi primer punto que dije me equivoqué, voy a una editorial, me ofrecen trabajo, hago todo el proceso y me dicen "sí, este, nos pareces muy bien, vas a hacer manuales", una cosa así aburridísima, porque que eran manuales de computación, y ya "pues vienes mañana a las diez, tu horario de diez a seis, una hora de comida", en la colonia Roma, un edificio muy bonito, un lugar muy

bonito, ya salí de este, ahí hacia mi casa, y dije no voy a tener alumnos, no voy a tener gente con quien hablar, voy a estar sentada en un computadora haciendo manuales. Voy a salir como, a comer como todos los que están ahí, ay no, entonces hablé, llegué a mi casa, hablé y dije "no perdón, muchas gracias no queremos".

Ese fue uno, entonces ahí dije, sí la docencia es lo mío, esto me gusta, es, me di cuenta que era mi vocación en ese momento, otro que me acuerdo donde dije que era mi vocación, pero ya me di cuenta que necesitaba herramientas, fue en la escuela judía un día que di calificaciones de un trabajo, una tarea, ni siquiera era un examen, y una alumna le puse ocho, y les puse en las notas de por que había sacado ocho, se molestó muchísimo, se enojó de una manera que yo no podía creer, empezó a gritarme, a gritarme así, "ah, injusta, por que me pones ocho, qué te pasa, que no sé que", yo estaba así, no lo podía creer, no podía creer que alguien me gritara a mí, número uno, y menos un alumno no, como no sé, fue, me quedé callada, tenía ganas de agarrarla de los cabellos y sacarla del salón.

Dejé que gritara cuando se calló, salí, era la primer semana de estar en esa escuela, me fui hacia una comida que me habían invitado precisamente por mi llegada, llegué a la comida y me puse a llorar, (se ríe), entonces dije, "nunca nadie me había gritado, había trabajado con obreros de CEMEX y yo era muy disciplinada", y me pasó esto con una chamaquita, entonces yo dije no, "no es cierto, no puede ser", entonces ahí dije "bueno, creo que tengo que cambiar el chip del, de la maestra estricta a otro, por que este no, no va a funcionar aquí". Entonces fueron como que dos cosas que me hicieron pensar en ser realmente maestra. Pero no, no dejé la docencia

Lloré ese día, pero no la dejé, y sé que en esa escuela los maestros a la semana se va (se ríe), yo duré dos años por que bueno finalmente había resultados, y me ofrecieron una coordinación en secundaria, esa fue otra cosa por la por la que yo me fui, por que a mi secundaria no me gusta, por que no sé cómo hablarle a los alumnos de secundaria, si he trabajado secundaria, una vez, se me hizo muy difícil, los planes los conozco, los programas actualmente, estoy haciendo libros para secundaria con la reforma, pero los niños creo que necesitan otro tipo de atención, otro tipo de profesor con mas herramientas y yo no las tengo, entonces cuando me dijeron, no quédate mira que la coordinación querían regresó un maestro de la maestría que se había ido de hecho yo entré como a cubrirlo él, regresa al colegio por que tenía muy buenas condiciones laborales el colegio, dicen "bueno, que él se quede aquí y tu te vas a secundaria" de hecho me dijeron "necesitamos que trabajes con secundaria para que lleguen a prepa por que son los mismos alumnos no se van están desde kínder a hasta que salen Ya con herramientas y sigan trabajando.

Reflexión sobre la docencia en el nivel medio superior

Tienes que tener como un sentido de sufrimiento extremo para ser profesor de preparatoria tienes que contentarte con cosas mínimas, ser un poquito, no sé si decir cristiano a la antigua o masoquista o tener un sentido pleno por la educación, o ser idealista o algo así

como muy enfermo porque (se ríen), no, no es del todo agradable, necesitas tener mucha tolerancia.

Todos los días te vas a encontrar con algo inesperado, que aunque podría sonar como algo interesante y demás, no lo es, no. Finalmente te das de topes todos los días y creo que pues mejor si estudias una carrera, te dediques más a esa carrera, no caigas como muchos que caímos en la docencia y yo creo que dos o tres de mil, dicen "sí es para mí" y se quedan en eso pero los otros no, ejercen mientras encuentran otra cosa y ya pasaron veinte o treinta años, mejor bueno, ya mejor me jubilo y siguieron ahí, y mas que ayudar a los chicos o ser buenos maestros pues terminan fastidiándoles la vida.

O sea, mi compromiso con el medio superior es grande, he trabajado en universidad, sé que la universidad es otra cosa, a donde los alumnos finalmente tienen más el sentido de la escuela y de la carrera, pero a mí no me gusta, por que creo que el medio superior es como el nivel más importante, si la vida te va a funcionar o no depende de cómo viviste la prepa, entonces mi sentido de responsabilidad, de amor, de entrega está con ellos. Entonces yo les diría a los estudiantes exitosos estudia, termina tu carrera, busca un trabajo, se una persona honesta, en la medida de lo que quieras y de lo que puedas, pero no sigas el camino de la docencia a menos que alguien lo tenga decidido en su corazón y sea muy, muy tenaz, diría bueno pero de otra manera no.

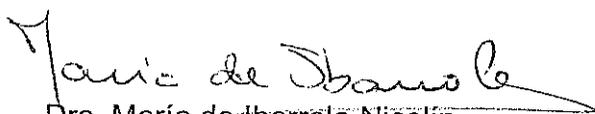
Historia personal

Si hubo personas que me marcaron, mi papá es maestro de primaria, mi papá es pedagogo, me enseñó a leer cuando 5 años, amaba la escuela, amaba todo lo que podía implicar estudiar y cuentos y cosas así, tuve pésimos maestros, el tiene muchísimos años dedicado a la educación, educación básica, tuve un excelente maestro de literatura en la preparatoria, yo creo que eso fue como que lo que me marco a estudiar literatura, y este, y no sé si quiero ser como ellos, pero sí son como dos ejemplos muy claros que tengo de lo que hacen que un alumno tenga buenos recuerdos y aprenda cosas.

La satisfacción de ser maestra

La felicidad es inexistente, la satisfacción es real y es como pequeñas dosis de placer, y en el aula sí, en cuanto al salario no, pues no, nunca estoy contenta, digo, tan no estoy contenta que tengo tres trabajos y una maestría, es mentira que puedas vivir con una beca de maestría, es mentira que puedas vivir con un salario de los que llaman de tiempo completo, entonces bueno no económicamente no estoy satisfecha pero sí estoy muy consciente de que esto es a lo que me voy a dedicar toda mi vida por decisión propia.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 15 de julio del 2014.



Dra. María de Ibarrola Nicolín,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. María Elsa Guerrero Salinas,
Profesora Titular en la Secretaría de
Planeación de la Dirección General del
Colegio de Ciencias y Humanidades,
Universidad Nacional Autónoma de México.