



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD AJUSCO  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

## El dispositivo de la profesionalización docente en Educación Media Superior: Un estudio de caso

Tesis que para obtener el grado en maestro en desarrollo educativo  
presenta:

ZABDIEL QUINTANA SALVADOR

Director de Tesis:

MTRO. MARCELINO GUERRA MENDOZA

**MEXICO, CDMX. OCTUBRE 2020**

El dispositivo de la profesionalización docente en Educación Media  
Superior: un estudio de caso

Zabdiel Quintana Salvador

Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

*Nota del autor*

Zabdiel Quintana Salvador, Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional

La correspondencia en relación con esta investigación debe dirigirse a Zabdiel Quintana

Salvador, Maestría en Desarrollo Educativo

Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: [zabdiel.quintana@gmail.com](mailto:zabdiel.quintana@gmail.com)

# Dedicatoria

## Dedico este trabajo a:

Cristian: Por ser parte de esa fuerza que me motiva a seguir adelante, a ser una mejor persona. Porque siempre me has brindado tu amor y confianza.

Mis padres: Ustedes saben que jamás existirá una forma de agradecer una vida de lucha, sacrificio y esfuerzo constante. Deseo que sepan que este logro, también es suyo, que me esfuerzo cada día pensando en ustedes.

A los profesores participantes de este trabajo: porque transforman su vida cada día para dedicársela a los demás.

# Agradecimientos

A mi asesor Mtro. Marcelino Guerra que me ha acompañado a lo largo del proceso de titulación, pero también en este trayecto formativo como compañero, maestro y amigo.

A la Dra. Lucia Rivera Ferreiro por cuestionar y reconstruir conocimiento a través de su constante revisión y lectura a mi trabajo.

A la Dra. Adelina Castañeda por sus enseñanzas. Camino con ellas a cada paso que doy.

A mi amiga Shalem, por la complicidad, compañía y afecto.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Pedagógica Nacional por el apoyo para la realización de esta investigación.

Un especial agradecimiento para el jurado de este trabajo. Por el tiempo dedicado a la lectura y orientaciones de la presente tesis ya que, sin su disposición y apoyo, no hubiera sido posible concluirla.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>viii</b>
<b>1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Planteamiento del problema .....	1
1.1.1 Inquietud investigativa .....	1
1.1.2 La centralidad del docente en las políticas de reforma .....	3
1.2 ¿Cómo se ha estudiado la profesionalización en Educación Media Superior? .....	7
1.2.1 Estudios sobre el diseño y desarrollo de la RIEMS .....	10
1.2.2 Estudios sobre capacitación y formación de los docentes en Educación Media Superior 11	
1.2.3 Estudios sobre el trabajo docente en el marco de la RIEMS.....	13
1.3 Preguntas de investigación .....	21
1.4 Objetivo General .....	21
1.4.1 Objetivos específicos.....	21
<b>2. AHONDAR DESDE LOS DOCENTES LOS EFECTOS DEL DISPOSITIVO DE LA PROFESIONALIZACIÓN: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA .....</b>	<b>24</b>
2.1 Encuadre conceptual.....	24
2.1.1 Michel Foucault y la noción de dispositivo.....	24
2.1.2 Popkewitz y su teoría sobre la regulación social.....	27
2.2 El dispositivo de la profesionalización docente .....	29
2.2.1 Estrategia Analítica .....	31
2.3 Dar voz a los docentes para develar sus efectos.....	35
2.3.1 Perspectiva metodológica asumida .....	35
2.3.2 Los participantes.....	37
2.3.3 El CETIS 42 .....	39
2.4 Producir datos: la entrevista a profundidad .....	41
2.5 Dar sentido a los datos: la teoría fundamentada como estrategia de análisis .....	43
<b>3. ANATOMÍA DEL DISPOSITIVO DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....</b>	<b>52</b>
3.1 Contexto político y educativo, un recuento necesario.....	54
3.1.1 Programa Nacional para la Modernización educativa: preocupación por capacitar al maestro 57	
3.1.2 Introducción del Modelo Educativo Basado en Competencias: Cambio Pedagógico .	58
3.2 La Reforma Integral a la Educación Media Superior: Del discurso sobre las competencias a la conformación de estrategias de profesionalización .....	61
3.2.1 El Marco Curricular Común: cambio metodológico obligado.....	63
3.2.2 Los mecanismos de gestión: las nuevas reglas del juego para la profesionalización...	67
3.3 El nuevo esquema de profesionalización .....	68
3.3.1 Desarrollar las competencias: PROFORDEMS .....	69
3.3.2 Certificar las competencias: CERTIDEMS.....	71
3.3.3 Evaluar el desempeño, preservar el empleo: Reforma 2013 .....	74
3.4 La profesionalización docente en Educación Media Superior como dispositivo de regulación del trabajo docente .....	81

<b>4. LOS DOCENTES DEL CETIS 42: DE LA PROFESIONALIZACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES.....</b>	<b>86</b>
4.1 La RIEMS, los docentes y los nuevos cambios en las condiciones de trabajo .....	87
4.1.1 Cambios conceptuales y nuevas disposiciones .....	89
4.1.2 Nuevas funciones y roles docentes: llevar las competencias al aula.....	90
4.2 Desprofesionalización y precarización: PROFORDEMS y CERTIDEMS .....	95
4.2.1 Los contenidos y la dinámica de trabajo de la profesionalización .....	97
4.2.2 Precarización del trabajo docente.....	102
4.2.3 Intensificación de las tareas y carga administrativa .....	107
4.3 Mas allá de profesionalizar: la configuración de nuevas prácticas e identidades .....	110
4.3.1 La adaptación y sus variadas formas.....	112
4.3.2 Saberes y formas de trabajo construidas .....	114
4.3.3 Experiencias de subjetivación e identidades docentes .....	118
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>121</b>
Volver a la experiencia: Más que profesionalización se necesita formación .....	125
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Codificación.....	50
Ilustración 2 Ejes de la RIEMS.....	62
Ilustración 3 El Dispositivo de la Profesionalización en EMS** .....	82

## INTRODUCCIÓN

Desde hace tres décadas que las acciones para profesionalizar al magisterio han tomado un lugar primordial en la agenda política y educativa. En el caso de la Educación Media Superior (EMS) no se habían implementado estrategias de profesionalización hasta el 21 de octubre de 2008 cuando la SEP promulgó la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Reforma con la cual se pretendía, por un lado, atender los problemas históricos que han caracterizado a este nivel: la falta de cobertura, equidad y eficiencia terminal y, por el otro, dotarlo de identidad a partir de la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Para operar la RIEMS, se reorientaron diferentes dimensiones de este nivel educativo: organizacionales, institucionales, programas educativos y actores a través diversas estrategias derivadas de la puesta en marcha del Marco Curricular Común con base en competencias (MCC), la definición y regulación de las modalidades de oferta, los mecanismos de gestión y el modelo de certificación del SNB; estos ejes en su conjunto, articularon la propuesta de la RIEMS en distintos niveles y ámbitos educativos del nivel medio superior.

Para que la RIEMS llegara al aula, se propuso adoptar el modelo educativo basado en competencias. Con ello, emergieron programas de capacitación y actualización a través del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) cuyos diplomados, se diseñaron para encaminar a los docentes a la adopción y desarrollo de un conjunto de competencias propuesta por la RIEMS al mismo tiempo que se les introducía en los elementos clave de las nuevas disposiciones de reforma.

Como parte de esta nueva profesionalización, se sumó la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) cuyo propósito fue evaluar el nivel de desarrollo de las competencias docentes adquiridas en el PRODODEMS. Para certificar las competencias, los docentes tuvieron que diseñar un proyecto cuyo sentido y operación contribuyera a la concreción del modelo educativo basado en competencias en el aula. Tanto el PROFRODEMS como el CERTIDEMS formaron parte de las estrategias de la RIEMS para la profesionalización de los docentes de este nivel.

Este acontecimiento marcó el inicio de una etapa más en la profesionalización, cuyos objetivos hasta entonces fueron el cambio metodológico de los profesores para la concreción del modelo por competencias en el aula. Cambios que en su conjunto introdujeron nuevas especificaciones al trabajo de los docentes y aumentaron el número de sus funciones.

Pasaron 5 años desde la introducción de la RIEMS y su puesta en marcha para que los docentes vivieran otro proceso, uno de los cambios más notorios de los últimos tiempos en el sistema educativo mexicano: la Reforma Educativa 2013, promulgada durante el gobierno del ex presidente Enrique Peña Nieto. En esta reforma se dio continuidad a las acciones para la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la educación basada en competencias como medidas para elevar la calidad educativa.

Ahora, se incorporaban el dispositivo de la evaluación, los profesores se vieron comprometidos a evaluar su desempeño si querían preservar su empleo. Fue así que los docentes vivieron la hibridación de dos dispositivos: el de la profesionalización y el de la evaluación. Además, emergieron nuevos elementos organizacionales, institucionales y pedagógicos que se entrecruzaron, se adhirieron y reconfiguraron su trabajo.

Al estar condicionada la estabilidad laboral, la inducción y participación de los profesores a los cursos fue obligada, pues en ellos, buscaban encontrar las herramientas que les permitiera acreditar la evaluación y con ello salvar su empleo. Se trató entonces de una profesionalización mediada por mecanismos punitivos tendientes a trastocar las condiciones laborales del gremio.

Algunas de las cuestiones que se suscitan al margen de la profesionalización, tejen una red de relaciones como parte de los procesos de reforma. En esta relación, se inscriben mecanismos y estrategias cada vez más complejas que visibilizan nuevos modos de gobernar el sistema educativo, sus instituciones y actores.

El concepto de *dispositivo* propuesto por el filósofo y pensador Michel Foucault (1968) resultó útil para analizar el conjunto de elementos vinculados con la profesionalización de los docentes de EMS. Se plantea aquí la noción de dispositivo de profesionalización como la suma de discursos, procesos, mecanismo y acciones en el que confluyen relaciones de poder producto de las políticas educativas de reforma con la pretensión de modificar y reconfigurar los saberes, haceres y decires de los profesores, procesos que persisten y coexisten a lo largo del tiempo, por lo que resulta necesario también, entender a la profesionalización como un proceso histórico situado.

Esto en consecuencia, ha trastocado y complejizado las condiciones del trabajo docente y produce una serie de efectos en los profesores que fue preciso analizar y profundizar. Un análisis profundo del dispositivo de profesionalización posibilita, por un lado, entender su anatomía: *los discursos* con los que se fundamenta; *los saberes* que lo componen y promueve; *sus fases*, acciones y modos cómo opera; *sus transformaciones*, cambios y rupturas y también, abre el campo de estudio para profundizar sobre sus efectos en los profesores; cómo se manifiesta en su práctica y cómo construye subjetividades en ellos.

En el presente estudio llamado “El dispositivo de la profesionalización docente en Educación Media Superior: un estudio de caso” se propuso analizar cómo se conforma el dispositivo de la profesionalización docente a partir de la RIEMS 2008 y cuáles son sus efectos y producciones en el trabajo de los docentes de un bachillerato tecnológico.

**En el primer capítulo** el lector encontrará cómo se construyó el problema y objeto de estudio. En ese sentido, se describió detalladamente el proceso llevado a cabo para la delimitación del tema, la revisión de la producción académica, las fuentes consultadas y el estado actual del tema que se

ha propuesto investigar. A partir de la consulta de algunos estudios es que se reorientaron las preguntas y objetivos para construir y abordar el problema que se ha propuesto investigar.

**En el segundo capítulo**, se encuentra una serie de deliberaciones sobre el camino andado que justifica la estrategia analítica y las elecciones metodológicas con las que se procedió para develar los efectos del dispositivo de la profesionalización en EMS. Se describe tanto las nociones teóricas y la estrategia metodológica desde las que se estudió y conceptualizó el dispositivo de profesionalización, como las técnicas, instrumentos y modos de proceder para el análisis y presentación de los datos producidos en campo.

**El tercer capítulo**, condensa una descripción detallada sobre la anatomía del dispositivo de profesionalización en EMS: *los discursos* con los que se fundamenta; *los saberes* que la componen y promueve; *sus fases*, acciones y modos cómo opera; *sus transformaciones* y cambios derivados de la implementación de la RIEMS, *sus actores*; las instituciones implicadas. Con ello, se problematizaron sus objetivos, finalidades y estrategias. Dicho análisis ayudó a comprender las condiciones que legitimaron y posibilitaron la profesionalización de los docentes. Tras este análisis se advierte un continuo refinamiento sobre las estrategias y mecanismos empleados para la regulación y control del profesorado.

**En el cuarto capítulo** se da cuenta de la trama vivida y el entramado que generó el dispositivo de profesionalización en un grupo de profesores de bachillerato tecnológico. Durante las entrevistas los participantes dan cuenta de los cambios emanados por la introducción de nuevas directrices, el redireccionamiento de su actuar hacia los propósitos de la RIEMS. Cambios que en su conjunto y articulados, trastocaron de manera distinta las condiciones de su trabajo, de su profesionalización pero también, provocaron nuevas articulaciones, como apropiaciones que se insertan de manera más profunda y se encarnan a su identidad a modo de discursos y prácticas con los que los participantes se expresan sobre sí mismos y sobre su propia práctica; se inserta a nivel micro en la subjetividad.

A partir de este trabajo se describe de manera concisa los efectos y los alcances del dispositivo de profesionalización que se propició a partir de la introducción de la RIEMS. Medidas que en su conjunto parece que no solo regulan y controlan la práctica de los docentes, sino que, trastoca otras dimensiones de orden más profundo como la identidad y la trayectoria de este colectivo.

# Capítulo 1.

Construcción del problema y  
objeto de estudio.

# 1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

## 1.1 Planteamiento del problema

### 1.1.1 *Inquietud investigativa*

Mi trayectoria profesional ha estado vinculada directamente con la docencia. Desde muy temprana edad mi recorrido académico forjado tuvo como horizonte la docencia. En este trayecto andado he tenido la oportunidad de relacionarme con diferentes profesores cuyo trayecto y experiencia es tan vasto como el camino que todavía me queda por recorrer.

Recuerdo especialmente un grupo de profesores de nivel medio superior a quienes entrevisté como parte de mi trabajo recepcional de licenciatura. Tuve la oportunidad de colaborar con quienes se encontraban a punto de presentar la evaluación al desempeño docente. En los grupos de discusión conformados, los profesores expresaron una serie de problemas, tensiones y desencuentros producto de los cambios en las condiciones de su trabajo generados a partir de la implementación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).

Estos profesores expresaron haber atendido los diplomados del PROFORDEMS con el ánimo de desarrollar las competencias necesarias para la enseñanza. Sin embargo, los diplomados se limitaron a informar sobre las teorías pedagógicas constructivistas y las disposiciones de la RIEMS. Aunado a esto, los participantes expresaron repetidamente lo afectados que se vieron con la introducción de la RIEMS y las reformas subsecuentes, pues lejos de aportar a su desarrollo profesional, la reforma generó situaciones que comprometieron su estabilidad laboral. De esta manera, los profesores expresaron haber encontrado poca vinculación entre la formación recibida y las condiciones reales de su centro de trabajo.

La experiencia de trato con los docentes detonó mi interés para profundizar mis conocimientos sobre las implicaciones relacionadas con el despliegue de las políticas de profesionalización en el trabajo y vida de los profesores de educación media superior.

Con ese interés, ingresé a la Maestría en Desarrollo Educativo, decidido a esbozar e implementar una propuesta de formación cuya dinámica de trabajo ayudará a los profesores a establecer redes de apoyo y colaboración para resolver las inquietudes y problemáticas que detectaban en su práctica. Las estrategias y actividades, según aquella propuesta, ayudarían a mejorar el desempeño de los profesores y con ello contribuir a cumplir con mayor facilidad los requerimientos institucionales como, por ejemplo, el trabajo por competencias, la elaboración de planeaciones y diseño de materiales educativos e incluso, aprobar la evaluación docente.

Sin embargo, en mi paso por la maestría, he tenido la oportunidad de coincidir con profesores y compañeros cuyos trayectos ampliaron mi panorama sobre la práctica docente. Las nuevas posturas teóricas revisadas en los cursos y seminarios, el acompañamiento de mis lectores y profesores, aportaron a la conformación de una perspectiva distinta para estudiar las políticas de reforma y la recepción e implementación de las mismas por parte de los profesores. Comprendí que toda propuesta de formación ha de sustentarse en una indagación de los problemas que enfrentan los docentes en su práctica diaria.

Caí en cuenta sobre las incongruencias en la orientación y objetivos de mi propuesta ya que encadenaba a los profesores a las mismas cuestiones que daban origen a las tensiones y conflictos existentes. Mi visión de la práctica docente era limitada. La práctica docente esta mediada por innumerables variables cuyo sentido no se agota en el cumplimiento de la reforma, ni en la operatividad de la enseñanza para un determinado modelo educativo.

Las tensiones y los problemas de los profesores se originaban en otros aspectos que no lograba captar debido a mi acotada visión sobre el trabajo de los docentes.

En ánimos de profundizar y expandir mi noción sobre la práctica de los profesores en el contexto de las reformas, comencé a indagar cuestiones directamente vinculadas con la profesionalización y los sistemas de formación que se ofrece a los docentes. En todas aparece como eje central el trabajo de los profesores.

### ***1.1.2 La centralidad del docente en las políticas de reforma***

Desde inicios de la década de 1990, el interés por profesionalizar a los docentes ha ido en incremento, sobre todo con el auge de los discursos sobre la calidad educativa y los informes de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial, quienes han sugerido emprender cambios en los sistemas educativos con el fin de mejorar los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas como PISA. Con lo cual, se produce cada vez más el sentido de urgencia por reformar a todos los agentes del sistema educativo, pero, sobre todo, a los docentes.

Influidos por dichas recomendaciones, los gobiernos de todo el mundo, pero sobre todo de Latinoamérica, han impulsado reformas educativas encaminadas al cambio para concretar acciones que posibiliten arribar a las metas y proyecciones de estos organismos a partir de modificaciones estructurales y curriculares.

Así, el cambio es inminente y urgente. Diker (2005) menciona que el sentido del cambio en educación equivale a deterioro. En los discursos de reforma y la producción académica, se encuentra continuamente referencia hacia el pasado como recurso para proyectar y calificar el deterioro educativo: lo que la escuela era y ya no es. (p. 128)

Últimamente, en dichas reformas se plantea al docente como eje articulador de toda propuesta educativa, por lo que su trabajo se instaura de manera simultánea en el centro y margen de la política educativa y la producción académica.

Es así que ha habido una excesiva proclividad a vincular el éxito o fracaso escolar con lo que los docentes hacen. En el ánimo de reconfigurar al docente que necesitan las reformas educativas, se han implementado programas para optimizar su labor. A partir de entonces, se detonó la demanda de incorporar cada vez más elementos al trabajo y quehacer del maestro, desde su capacitación didáctica y disciplinaria, hasta el diseño de mecanismos que den fe de su profesionalidad como las evaluaciones y las certificaciones.

La profesionalización de los docentes con el paso del tiempo se ha vuelto cada vez más compleja y dependiente de las reformas educativas. Bajo la idea de profesionalizar al docente es que ha habido una progresiva orientación en los programas de formación continua y permanente como respuesta a las proyecciones y metas educativas. En el caso de México, desde inicios de la década de 1990, la profesionalización del magisterio forma parte del itinerario de la política nacional, toma como base las recomendaciones tanto de organizaciones mundiales como la OCDE y el Banco Mundial, como los resultados de los informes que estas y otras organizaciones divulgan año tras año.

Desde entonces, se inició todo un movimiento a favor de la calidad educativa en casi todos los niveles educativos. Esto a su vez, desplazó mecanismos y métodos de reclutamiento, capacitación, certificación y valoración de la práctica docente. Es así que emerge la profesionalización como medio para lograr los cometidos de reforma. Se ubica al profesor como mediador para la transformación de los sistemas educativos y su trabajo como articuladora de toda propuesta educativa.

Con ello, se instaura todo un ordenamiento específico de relaciones entre el docente y la escuela. Algunas de las cuestiones que se suscitan al margen de las reformas y la profesionalización, tejen un entramado de situaciones que posibilitan su emergencia como relaciones de poder y de dominación. En esta relación, se inscriben mecanismos cada vez más complejos que visibilizan nuevos modos de gobernar el sistema educativo, sus instituciones y actores.

Un análisis profundo de estas relaciones implica la reconstrucción de los acontecimientos políticos, pedagógicos e institucionales que posibilitaron la construcción de estos modos de regular el trabajo docente.

Resulta entonces necesario conceptualizar a la profesionalización como un proceso histórico enmarcado por las condiciones del contexto y la política en la que se desarrolla. Se requiere primero analizar los discursos con los que se legitima y sus mecanismos no aparecen de manera clara como ejes analíticos para así visibilizar las relaciones de poder producto de este entramado, que ayuden a comprender su especificidad y entonces, develar sus efectos.

Ya son casi 30 años desde que la profesionalización docente ha estado presente en la mayoría de los discursos y producciones académicas sobre lo educativo. Recientemente, se ha incorporado a las estrategias políticas que acompañan a las reformas educativas. La profesionalización ha generado toda una tendencia en la investigación, en la formación de docentes y también en el desarrollo de políticas educativas que ponen en centro a los docentes, que lo posicionan como un profesional con la necesidad de actualizarse en los conocimientos y competencias requeridos por el vertiginoso y cambiante contexto actual.

Si bien, la mayoría de los discursos con los que se fundamenta este enfoque plantean una estrecha relación entre el desempeño de los maestros y su capacidad para resolver los

problemas educativos a partir del mejoramiento de las habilidades y destrezas que ponen en juego. Luego entonces, se espera que esta profesionalización redunde en beneficios, en mejores resultados y desempeños o incluso en mejoras sociales.

Efectivamente, en estos discursos (ya sean políticos o producto de la literatura académica) mucho se ha dicho de lo que se supone hace falta al maestro. Ello incluye cuestiones como que deben estar actualizados, que el contexto lo demanda, o que la sociedad lo requiere, etc.

Al analizar con más detalle las líneas de acción de las reformas educativas aparece continuamente la constante obsesión por cuantificar y demostrar su saber. De diversas formas, se ejerce en él un ánimo recurrente por vigilarlo, someterlo a procesos de rendición de cuentas y encasillarlo en estándares de eficiencia. Esa obsesión también recurre a la formación continua donde el profesor ha de construir “un perfil e identidad que constaten su profesionalismo.

Es entonces que se articulan los discursos oficiales con las pedagogías en boga para el diseño e implementación de mecanismos con las cuales, se espera que los maestros accedan a dicha profesionalidad, que van desde periodos formativos en cursos y diplomados sobre cuestiones didácticas o disciplinares, hasta procesos de promoción, evaluación diagnóstica, del desempeño que condicionan su salario y permanencia laboral; regulan y controlan así el trabajo y práctica de los docentes.

Al analizar los discursos y los mecanismos de profesionalización surgen la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones que tiene este tipo de profesionalización en el trabajo y vida de los maestros?

A continuación, se presenta un breve recorrido sobre la profesionalización docente en el nivel medio superior para comprenderla como un proceso histórico de la que devienen formas específicas de ejercer el poder y control para la regulación del trabajo y práctica docente. Cómo esta profesionalización se ha valido de discursos, mecanismos y actores que tejen una red de relaciones en las que convergen elementos políticos, institucionales, organizacionales y pedagógicos que componen a la profesionalización.

En este nivel las medidas para capacitarlo y actualizarlo comenzaron a principios de la década de 1990. A partir de entonces se ha dado cierto protagonismo a su labor para que la población acceda a la educación, es así que ha habido una excesiva proclividad a vincular el éxito o fracaso escolar con lo que los docentes hacen. A partir de entonces, se detonó la demanda de incorporar cada vez más elementos al perfil docente y a su trabajo, lo que se traduce en innumerables procesos para su profesionalización: comprende desde programas de capacitación, actualización y formación didáctica y disciplinaria, hasta participar en mecanismos que den fe de su profesionalidad como las evaluaciones y las certificaciones.

El conjunto de las estrategias que despliegan las reformas para profesionalizar al docente se instaure todo un ordenamiento específico tendiente a orientar el trabajo que han de desarrollar los maestros

## **1.2 ¿Cómo se ha estudiado la profesionalización en Educación Media Superior?**

Ahora bien, cuando se investiga un problema es necesario vislumbrar la producción académica existente por eso, una segunda etapa de este trabajo fue la construcción del estado del arte, un primer acercamiento formal con las producciones intelectuales que permitiera identificar cuál es el tratamiento que se ha hecho sobre el tema a la vez que,

contribuye a delimitar el objeto de estudio. El estado del arte reporta cuál es el avance respecto al conocimiento producido, así como las tendencias metodológicas con las que se ha estudiado y atendido el problema.

Londoño (2016) recomienda iniciar la revisión con lo que otros han hecho y escrito para definir los rumbos más apropiados, para reconocer aquellas perspectivas que puedan ser clasificadas como relativas al objeto de estudio, así como a las formas de abordarlo, las percepciones generadas durante el proceso investigativo, las metodologías empleadas sin desconocer las soluciones o respuestas que en ellos se sugiere o se propone. (p. 14)

Las fuentes consultadas para la elaboración de este estado del arte fueron:

Libros

Artículos

Revistas

- Perfiles educativos
- cuadernos CESU

Tesis

- UNAM
- UPN

Como estrategia de búsqueda primero se llevó a cabo la exploración de reportes de investigación en bases de datos como:

- EBSCO
- TESIUNAM
- MAPAMEX
- CONRICyT
- PSICODOC

En todas ellas se llevó a cabo la búsqueda con las siguientes palabras clave:

- Profesionalización docente
- Dispositivo de profesionalización
- Formación docente en EMS
- Capacitación docente en EMS
- Teacher training
- Teacher development
- RIEMS
- PROFORDEMS
- CERTIDEMS

A partir de la revisión de artículos, revistas de investigación y libros, en las siguientes líneas se esboza un estado del conocimiento sobre las investigaciones realizadas recientemente en educación media superior. Se retomaron algunos hallazgos y los resultados de estos trabajos para profundizar en cómo los docentes han vivido los diferentes procesos, ajustes y cambios al margen de la RIEMS.

Se hizo una revisión de la producción académica y de la bibliografía existente para identificar tanto las líneas de investigación vigentes en esta área temática, como las perspectivas predominantes en los investigadores. Dado el reducido número de investigaciones sobre el nivel, se tomó la decisión de incluir también aquellas que, sin proponerse explícitamente trabajar sobre “formación docente o profesionalización”, plantean elementos que ayudaron a comprender la práctica de los docentes desde la aparición de la RIEMS.

La literatura especializada supone una marcada inclinación a específicas líneas de abordaje que visibilizan tendencias en la investigación sobre este nivel educativo. Dichas tendencias son:

- *Estudios sobre el diseño y desarrollo de la RIEMS*
- *Estudios sobre la capacitación y formación continua de los docentes en educación media superior*
- *Estudios sobre el trabajo docente en el contexto de la RIEMS*

En la exploración sobre investigaciones, estudios y diagnósticos para el bachillerato mexicano se encontraron también producciones académicas que ahondan en diversos aspectos de este nivel desde diferentes perspectivas y ángulos. Algunos de los trabajos consultados, realizan un recorrido histórico sobre la conformación de este nivel en nuestro país, otros más, analizan cómo las medidas gubernamentales se traducen en acciones para la atención a la demanda de este nivel.

Otras líneas de investigación reportan los resultados de la implementación de reformas curriculares y los acontecimientos que dieron su origen. Resulta llamativo no encontrar suficientes trabajos sobre las experiencias de formación y las prácticas docentes en el marco de la RIEMS. A manera de síntesis se presentan los siguientes trabajos.

### ***1.2.1 Estudios sobre el diseño y desarrollo de la RIEMS***

Bracho y Miranda (2012) ahondaron en la implementación de la RIEMS en el bachillerato mexicano, reconocen que las investigaciones sobre el impacto de la RIEMS aún son incipientes. Apoyados en métodos históricos y documentos oficiales, encuentran que:

- a) La RIEMS no cuenta con una evaluación sobre la cual se identifiquen las necesidades, problemáticas y obstáculos para determinar el grado de avance y pertinencia para atender los problemas de cobertura y eficiencia.

- b) Es necesario sistematizar y documentar el proceso de creación de la RIEMS con el correspondiente argumento y condiciones que le dieron origen.
- c) Es preciso contar con datos específicos sobre los docentes para determinar la viabilidad técnica y política de los cambios propuestos.

De manera similar, Díaz Méndez, J. (2011) mediante el análisis al discurso político, analizó la conformación y sustento de la RIEMS. El estudio reportó los siguientes hallazgos:

- El Estado trata de modificar la perspectiva social sobre los problemas de la EMS para fortalecer la imagen de un gobierno preocupado por contribuir al desarrollo de la cultura y la sociedad.
- El enfoque por competencias establecido en la RIEMS se reduce a la competitividad económica y mercantil. Por ende, la educación estaría dividida entre quienes cuentan con dichas competencias y los que no. Desde esta lógica, las desigualdades sociales se justifican e incrementan.

### ***1.2.2 Estudios sobre capacitación y formación de los docentes en Educación Media Superior***

Por su parte, Lozano Medina (2011) problematizó la formación recibida por los profesores partícipes del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS). El investigador utilizó el método de análisis de procesos políticos y económicos para estudiar la formación y capacitación ofertada por la RIEMS.

Encontró que no existen estudios o información detallada sobre el PROFORDEMS, por ejemplo; el número de profesores certificados del diplomado, procesos de evaluación y valoración sobre las acciones ejercidas para la formación de los docentes. Tampoco se

cuenta con información viable que reporte la situación laboral de la plantilla docente de EMS.

En esta misma línea de pensamiento, Escalante y Fonseca (2011) indagaron en los obstáculos para la implementación de la RIEMS. Con el uso de la encuesta y la aplicación de entrevista a docentes y directivos, los autores reportaron que:

- 10% de los docentes encuestados consideró urgente la implementación de la RIEMS mientras que los demás la consideraron irrelevante.
- a) 50% de los entrevistados expresaron no haber encontrado cambios en el aprendizaje de sus alumnos.
- b) 35% de los participantes aseguraron que la reforma no ha cambiado su práctica educativa.

Oyervides, Medina y Rivas (2012) llevaron a cabo un estudio sobre la formación docente de bachillerato recibida en el marco de la RIEMS. Recabaron la opinión de los docentes respecto a la utilidad práctica de la formación recibida. A partir de un estudio de tipo exploratorio- descriptivo, aplicaron encuestas a una población de 60 docentes. De acuerdo con los hallazgos se retoma lo siguiente:

- Los docentes se interesan en la formación por el beneficio didáctico que les trae para el desempeño de su labor

Aunque es acertado que hayan recurrido a los profesores como principales informantes del proceso formativo, el alcance de los hallazgos son un tanto predecibles, pero se aprecia haber hecho un balance sobre la formación que reciben los profesores de EMS en el

contexto de la RIEMS debido a que existen pocos estudios que hagan un seguimiento de este programa.

Por su parte, Zorrilla Alcalá, F. (2015) analizó programas de formación que hubiesen sido diseñados a partir de problemas identificados previamente al diseño de las políticas que los sustentan con el fin de determinar si existía una relación congruente entre las políticas planteadas y las propuestas de formación docente en EMS. Para efectos de estudio, se analizó varios programas, entre los que destacan, el PROFORDEMS, del cual, el autor encontró que:

- Es apreciado por instituciones y docentes por la información que brinda sobre el modelo de competencias, sin embargo, sus planteamientos distan de ser una formación para la docencia y en específico, para una materia en particular.
- Ha resultado efectivo en cuanto a su cobertura nacional, pero existe poca claridad sobre la preparación que ofrece.
- Hay desconocimiento de una evaluación que determine la efectividad o las medidas que se han tomado para su mejoramiento.

### ***1.2.3 Estudios sobre el trabajo docente en el marco de la RIEMS***

Pérez Cerón, (2014) estudió los sentidos que asignan los profesores a su perfil y práctica docente en el modelo educativo basado en competencias para el logro del perfil básico del egresado establecido en la RIEMS. Para ello se propuso comprender los significados que construyen los profesores de bachillerato tecnológico acerca de su perfil y práctica docente en competencias. A través de la investigación interpretativa, analizó la concepción que tienen los profesores de su función educativa.

La autora encontró que los sentidos construidos por los profesores a partir de las experiencias de formación y capacitación recibidas, tienen su razón de ser en el cumplimiento de la normatividad institucional como una vía para responder a las exigencias que les demanda el modelo educativo basado en competencias.

Para esta investigación participaron 4 CETIS de la ciudad de México por tener más de 10 años impartí clases bajo el modelo por competencias de la RIEMS. Se trabajó con docentes que impartieran probabilidad y estadística y lectura y expresión oral y que hubieran participado en el PROFORDEMS. Llevó a cabo entrevistas estructuradas y cuestionarios tipo Likert de donde se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los docentes son actores que han guiado sus acciones a partir de los sentidos y significados que han construido en torno a lo que han interpretados sobre su docencia.
- Los temas de la reforma educativa y el enfoque basado en competencias han motivado a los docentes a interactuar y comunicarse unos con otros y estos fenómenos son tan reales para un docente como para otros docentes
- La RIEMS ordena a los docentes el cumplimiento de un conjunto de desempeños que ellos no asimilan de manera súbita ni lineal. Otorgan sentido y significación a sus acciones a partir de información engendrada en sus experiencias e interacciones con los otros que le permite crear su realidad social de manera subjetiva y no a partir de lo que establece la RIEMS.
- Los maestros asumen una identidad a partir del rol que desempeñan. De esta forma, se encuentra dos tipos de profesores: Reflexivos: accionan su conducta porque se sienten comprometidos con su labor e Institucionales: acatan disposiciones oficiales

- La formación docente ofrecida por el PROFORDEMS ha generado diferentes significaciones: Para los reflexivos: una posibilidad de innovar y para los institucionales: una manifestación de la normatividad a seguir

La autora de esta investigación hizo un estudio que se centró en las significaciones de los docentes sobre su práctica en el marco de la reforma. Es importante, pero se le escapan las cuestiones de los procesos de implementación de la RIEMS que también brindan mayor información y sustento al trabajo. Se puede advertir en los resultados que los docentes ya comenzaban a formar diferentes identidades a partir de lo impuesto por la RIEMS. Aunque existía un grupo mínimo de profesores a los que la autora denomina institucionales, este grupo; sus actitudes y percepciones sobre la profesión docente, visibiliza algunos efectos que generó la reforma en el trabajo y vida de los maestros

Díaz Méndez (2015) analizó las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS. Para ello identificó las distintas manifestaciones y las formas en que los docentes de bachillerato expresan sus tensiones y resistencias en relación con la implementación y el discurso de la RIEMS y exploró los mecanismos de poder y violencia simbólica implícitos en la RIEMS a fin de valorar si estos aspectos han ejercido impacto en el desempeño laboral y las funciones académicas de los profesores de bachillerato.

El estudio contó con la participación del 20% de la plantilla docente perteneciente a los bachilleratos seleccionados: Colegio de bachilleres y centro de estudios de bachillerato existentes en la CDMX. Los docentes que participaron habían acreditado o participado en el PROFORDEMS. Los resultados de este estudio aseveran que:

- Tener un desempeño de buena calidad mediante la apropiación de las competencias docentes no es suficiente para mejorar la educación en este nivel

educativo. Para ello se requiere cubrir otras condiciones implícitas en su labor, entre ellas, la seguridad laboral, mejores remuneraciones por su trabajo, la disminución de la carga académica, una identidad institucional, espacios adecuados y mejores condiciones de infraestructura, entre otros.

- La RIEMS se ha impulsado una forma de trabajo de la que no todos los profesores tienen la suficiente preparación académica para transmitir a sus alumnos las competencias básicas, disciplinares y profesionales y aquellos conocimientos que permita lograr el perfil de egreso. Esto se debe a que los docentes desconocen la propia reforma y sus fundamentos.
- Las políticas de actualización son medidas de formación compensatoria o remedial, dejan de lado las demandas reales que requieren los docentes en sus espacios educativos. Bajo la dinámica de estos cursos, los docentes señalan que los asesores de grupo, no tenían el dominio, ni el conocimiento del nivel educativo, ya que la mayoría de ellos trabajaba en el nivel de educación básica o en el nivel superior y no conocían el contexto específico de los espacios, la organización, ni formas en las que la Educación Media Superior se encuentra estructurada
- Hay ciertas tensiones en relación con las formas de acceder a los procesos de actualización, sobre todo porque la RIEMS ha impulsado los diplomados y especializaciones para que todos los docentes conozcan el modelo por competencias, pero nada ha hecho en relación con las necesidades de los marcos disciplinares de cada asignatura, tampoco ha impulsado cursos en relación con las formas de evaluación; y los pocos cursos que se han dado a nivel de algunas escuelas, han sido poco útiles y pertinentes para orientar el trabajo sobre el modelo por competencias.
- 67.2% de los participantes consideraron que la actualización ni ha permitido mejorar el trabajo académico, ni la planeación por competencias. La falta de

- acompañamiento respecto a la aplicación de la Reforma provocó que cada docente hiciera lo que pudiera y la aplicara desde sus creencias y experiencias.
- 63 % de los profesores encuestados consideraron que la RIEMS es una medida incierta que aún genera muchas dudas en su implementación y las autoridades educativas no han impulsado una buena gestión institucional para orientar el proceso.

El autor hace una oportuna revisión de las tensiones que se produjo en los docentes tras la implementación de la RIEMS. Es importante recalcar que los hallazgos representan una fuente rica para la construcción de nuevas propuestas de formación porque recupera los testimonios de los docentes y se dedica a captar la percepción de los docentes y su experiencia de haber participado en la formación docente ofertada en el marco de la RIEMS. La forma en la que estructura el estudio fue pertinente para retomar algunas de ellas como posibles vías de análisis. Sin embargo, esta aproximación todavía no visibiliza el entramado del que se conforma la RIEMS ni los efectos que se producen.

Razo, (2018) llevó a cabo un estudio sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula. Se estudió la vinculación entre la práctica docente en el aula (interacciones educativas) y los planteamientos del Marco Curricular Común. Para ello se analizaron los efectos del MCC en el salón de clases. Se llevaron a cabo observaciones de la práctica docente a partir de videograbaciones. Participaron 79 profesores de 63 planteles pertenecientes a 13 entidades federativas y subsistemas de la EMS: CECyTEM, Colegio de Bachilleres, CONALEP, DGTI, DGTA y EMSAD.

Las observaciones permitieron vincular las competencias establecidas en el MCC con las interacciones educativas observadas en el salón. Para la medición de las interacciones educativas, las observaciones se basaron en el protocolo CLASS (Classroom Assessment Scoring System).

Para analizar la información, se usó un instrumento diseñado con base en la taxonomía de Bloom que permitiera organizar y entender los objetivos de las competencias planteadas y las actividades desarrolladas en el aula.

Los resultados de la investigación apuntan a que:

- El maestro demuestra conocimiento de la materia, aunque no el suficiente para orientar los errores e impulsar el pensamiento de orden superior de los alumnos. De ahí que los estudiantes no reflexionan sobre su propio aprendizaje.
- Las preguntas planteadas por el profesor requieren solo de habilidades de orden básico como la memorización, por ello que los alumnos aun no reflexionan sobre los procesos que utilizan para llegar a un resultado.
- Las indicaciones son rígidamente orientadas y dan poco margen a incorporar nuevas preguntas y nuevas formas de aproximarse al conocimiento.
  
- **SOBRE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS:** Las clases observadas dan cuenta sobre cómo los conceptos se vuelven temas, los maestros consideran un deber mencionarlas y los alumnos transcribirlas a su cuaderno.
- En la enseñanza por competencias, la vivencia de los contenidos solo hace sentido cuando pueden trazarse relaciones con la experiencia cotidiana.
  
- **SOBRE LA RIEMS:** Le queda un largo camino por andar para verse reflejada en el aula. La definición teórica de las competencias era necesaria para perfilar el tipo de educación que se ofrece en este nivel, sin embargo, no es suficiente para modificar la experiencia educativa y mucho menos la práctica docente

- Aunque el MCC desplegó con claridad sus objetivos y las competencias que los docentes deben lograr, lo cierto es que la capacitación que ofreció el PROFORDEMS, requiere ser estudiadas con mayor detalle con el fin de profundizar en los mecanismos de apoyo a los docentes para lograr un cambio.
  
- **SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE:** Los maestros necesitan oportunidades de formación relevantes y efectivas, que rompan el patrón que se encuentran también los salones de clase: pocos desafíos de aprendizaje y conocimientos descontextualizados. La observación de la práctica docente entre pares y las redes de colaboración se muestran como alternativas efectivas para impulsar mejoras en la práctica docente

Es relevante considerar que los resultados que reporta el estudio visibilizan el fracaso de la reforma en cuanto a los planteamientos que se propuso específicamente sobre los procesos de formación y capacitación derivados de esta política.

A manera de resumen: Las investigaciones producidas en los últimos 12 años representan un esfuerzo por describir y dar cuenta de la capacitación y formación que reciben los docentes del nivel medio superior. Otros más, han intentado explicar algunas de las incongruencias y tensiones producto de tales periodos formativos. Si bien, los caminos y métodos a partir de los cuales se ha intentado comprender la formación docente son tan variados como sus hallazgos. Sin embargo, en todos ellos, se encuentra continuamente que:

- Los resultados esperados de los cursos y diplomados para la formación continua y la profesionalización docente aún distan de lograr su cometido

- Los docentes todavía no encuentran sentido a la formación que recibieron y tampoco han logrado dominar la enseñanza basada en competencias
- Hay una serie de desencuentros entre los planteamientos de la RIEMS y lo que los docentes efectivamente hacen en el aula.

A simple vista, pareciera que la profesionalización que reciben los docentes es incipiente y descontextualizada. Muchos estudios marcan continuamente el desfase entre la formación que se brinda a los docentes y lo que realmente se puede hacer en el aula con la capacitación que se les brinda.

Como se ha planteado continuamente, la profesionalización ha sido un proceso que generó todo un despliegue de acciones para capacitar, actualizar, certificar y evaluar a los docentes. Si las investigaciones de los últimos 12 años muestran que los profesores aun no llegan a los cometidos desde los que se han planteado y justificado todas estas estrategias, ¿Qué efectos ha provocado en los docentes todo este esquema de profesionalización? En este contexto, a continuación, se plantea un conjunto de preguntas que orientan la investigación.

### **1.3 Preguntas de investigación**

#### **General:**

*¿Cómo se conforma el dispositivo de la profesionalización docente a partir de la RIEMS 2008 y cuáles los efectos y producciones en el trabajo de los docentes de un bachillerato tecnológico?*

#### **Específicas:**

*¿Cuáles son los elementos que integran al dispositivo de la profesionalización docente en educación media superior y cómo se articulan para la regulación del trabajo docente?*

*¿Qué afectaciones y efectos se producen a partir del despliegue del dispositivo de la profesionalización en el trabajo y profesión de los docentes de EMS?*

*¿Cómo las afectaciones y efectos constituyen procesos de subjetivación sobre los cuales, los profesores construyen concepciones sobre la práctica docente y sobre sí mismos?*

Con miras a obtener respuesta de estas preguntas, se establecieron los siguientes objetivos:

### **1.4 Objetivo General**

Analizar cómo se conforma el dispositivo de la profesionalización docente a partir de la RIEMS 2008 y cuáles sus efectos y producciones en el trabajo de los docentes de un bachillerato tecnológico.

#### **1.4.1 Objetivos específicos**

- Describir los elementos que integran al dispositivo de la profesionalización docente en la educación media superior y cómo se articulan para la regulación del trabajo docente.

- Detectar las afectaciones y efectos que se producen a partir del despliegue del dispositivo de la profesionalización en el trabajo y profesión de los docentes de un bachillerato tecnológico
- Analizar cómo las afectaciones y efectos constituyen procesos de subjetivación sobre los cuales, los profesores de un bachillerato construyen concepciones sobre la práctica docente y sobre sí mismos.

# Capítulo 2.

Ahondar desde los docentes  
los efectos del dispositivo de  
la profesionalización:  
aproximación teórica y  
metodológica

## **2. AHONDAR DESDE LOS DOCENTES LOS EFECTOS DEL DISPOSITIVO DE LA PROFESIONALIZACIÓN: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA**

El contenido de este capítulo funge como un acercamiento, una serie de deliberaciones sobre el camino andado que justifica las estrategias analíticas y las elecciones metodológicas con las que se procedió para analizar los efectos del dispositivo de la profesionalización en EMS.

En el capítulo anterior se planteó la problemática en relación con la centralidad del docente y su trabajo en las políticas de reforma y con ello el incremento de las estrategias y acciones de profesionalización. Sin embargo, como se ha mencionado continuamente, se ha propuesto analizar las condiciones que dieron origen a la conformación de un dispositivo de profesionalización en EMS. Por lo tanto, encuentro necesario esclarecer primero los referentes teóricos desde los que se construyó el problema y con los que se puso en juego un planteamiento alternativo sobre la profesionalización docente.

### **2.1 Encuadre conceptual**

#### ***2.1.1 Michel Foucault y la noción de dispositivo***

El término dispositivo fue abordado por el pensador y filósofo Foucault. En varias de sus obras utiliza esta noción de forma estratégica para analizar el poder. Foucault no buscó saber qué es el poder, más bien problematizó cómo se articulan y operan los mecanismos que hacen posible el poder. Tampoco desarrolló una teoría sobre él, más bien, impulsó la noción estratégica de “dispositivo” para analizar cómo se produce y cómo se ejerce el poder.

El dispositivo, de acuerdo con Foucault, es un conjunto heterogéneo, que incluye, lo lingüístico y lo no-lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, científicas etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos, siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder y saber.

Hay que admitir que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque sea útil): poder y saber se implican directamente uno con el otro; que no existe relación de poder que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder... en suma, no es actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, sino el poder – saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo construyen, son los que determinan las formas, así como los dominios posibles de conocimiento (Foucault, 1975, p. 33 y 34).

Así como el poder también establece relaciones con el saber, lo mismo sucede con la verdad. Según Foucault, la relación saber – poder se manifiesta en formas discursivas que legitiman unas formas de saber y de verdad. El dispositivo teje una red de prácticas discursiva que dan lugar a unas figuras de episteme, permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico. Por ello, el saber no es un objeto del poder, pero si es un instrumento para ejercer poder.

...el discurso, aparece como un bien infinito, limitado, deseable, útil, que tiene sus reglas de aparición, pero también sus condiciones de apropiación

y empleo; un bien que, plantea, por consiguiente, desde su existencia (y no solamente en sus «aplicaciones prácticas») la cuestión del poder; un bien que es, por naturaleza, el objeto de lucha, de una lucha política. (1999, p. 204)

Para Foucault los discursos se hacen prácticas que los sujetos llevan a cabo a lo largo de su vida sin cuestionarlas, lo que, a su vez, produce subjetividades; formas de ser cuyas intensiones son las de gobernar. Esta red también comprende los puntos de intersección a modo de relaciones, como vectores que se entrecruzan, se relacionan y que algo generan.

Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan a través de variaciones o hasta de mutaciones. Cada dispositivo es también una multiplicidad en la que operan esos procesos en marcha, distintos de aquellos procesos que operan en otro dispositivo. (Deleuze, 1990)

Por otra parte, Foucault plantea el concepto “tecnologías de sí mismo” en las que, según este autor, el sujeto crea mecanismos de conducción de las conductas en las que están implícitas las relaciones de poder y control. El sujeto crea tecnologías para sí mismo y para otros; ambas con el fin de gobernar y ser gobernado. El componente de la subjetivación se vale de ciertas reglas morales y éticas que norman la conducta y pensamiento de los sujetos. Estas normas están de igual forma mediadas por relaciones de poder. (Foucault, 1980)

Para Agamben (2011) el dispositivo:

...se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (p. 250)

Para Agamber el dispositivo se asocia con todo aquello que tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, moldear, controlar y asegurar las conductas, opiniones y discursos de los sujetos. Sin embargo, para este autor no existen, por un lado, los dispositivos y por el otro, los humanos, más bien, el sujeto es producto de la interacción entre lo humano y los dispositivos en términos de la subjetividad que se produce de esa relación, así como las conductas y formas de pensar y decir.

### ***2.1.2 Popkewitz y su teoría sobre la regulación social***

Popkewitz, influido por el pensamiento de Michel Foucault, acuñe el término epistemología social para mostrar la existencia de relaciones de poder y saber en el ámbito educativo, específicamente en la promulgación y aplicación de reformas educativas. Este especialista, analizó las formas que hacen posible la emergencia de las políticas y cómo estas, producen formas específicas de poder que afecta y produce prácticas sociales.

La epistemología social permite acercarnos a una metodología que estudie a la reforma como intersección de prácticas históricamente contextualizadas que alteran o producen cambios. Por ello, Popkewitz (1994) encuentra necesario contemplar a las reformas como parte de un proceso de regulación social

... la cuestión del control, como un problema más general del poder todavía está con nosotros en la teoría y en la práctica diaria de la vida institucional... me preocupa cómo se relaciona la reforma con los múltiples estratos de los asuntos sociales, desde la organización de las instituciones hasta la autodisciplina y la organización de la percepción y la experiencia a través de la cual actúan los individuos. (p. 14)

Para Popkewitz ningún concepto aparece de la nada y tampoco es una conformación natural, por ello es fundamental preguntarse de dónde viene y también preguntarse por las condiciones que han permitido su desarrollo y concreción. De acuerdo con Popkewitz, es necesario pensar las reformas como un concepto cambiante a través del tiempo, como un proceso que está relacionado con las pautas de regulación social de la escolarización, por lo que no solamente transmite ideas sobre las prácticas, sino que puede considerarse como un lugar estratégico desde el que se organiza, ordena y regula cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él y hablar de él. Entre estas pautas de escolarización se encuentran aquellas relacionadas con las prácticas educativas que a su vez producen saber y discurso sobre lo educativo. Construye conceptos como nuevas normas de razón y verdad sobre lo que se ha de entender por escuela, maestros, alumno, aprendizaje y últimamente, sobre el profesionalismo.

Las prácticas de formación y profesionalización del profesorado forman parte de esa regulación social, son un elemento más de todo un esquema de regulación, pero no son los únicos. Esta regulación despliega otros que en conjunto forman una red, o cómo diría Foucault, un dispositivo.

En ese orden de ideas, se plantea a la profesionalización como un dispositivo. Sin embargo, plantearla como dispositivo remite a la obligatoriedad de justificarla como tal. Lo que el lector encontrará a continuación es, si se quiere ver así, un planteamiento alternativo hacia

la profesionalización, una mirada y también una estrategia analítica con la cual pensar y problematizar las medidas ejercidas para la profesionalidad del ejercicio docente.

## **2.2 El dispositivo de la profesionalización docente**

En la actualidad, el término profesionalización resulta ambiguo y descontextualizado por sí mismo como una categoría que pueda describir un proceso específico. Su aplicación a todos los contextos resulta difícil (Imbernón, 1994) lo cierto es, que además de la confusión de este término con la formación o capacitación docente, cada quien le ha otorgado un sentido y significado diferente. La noción sobre la profesionalización en educación media superior está ligada a los discursos de la calidad educativa y una determinada noción de ser profesional. Como señala Vaillant (2004), los rasgos que la constituyen están ligados al desempeño, una adecuada formación y los sistemas de evaluación que fortalezcan la capacidad de los docentes en su práctica laboral.

Al estar ligada a estos procesos, se intuye entonces una doble intencionalidad; por un lado, el perfeccionamiento y optimización del trabajo docente y, por otro lado, la regulación de la práctica docente y con ello la producción de un determinado docente.

Estudiar las formas en las que se emerge el dispositivo de la profesionalización y los elementos que lo integran, requiere de un detallado análisis de los discursos, mecanismos y disposiciones que posibilitan la regulación del trabajo, esto en sí mismo resulta ya un avance, ligeros trazos de una estrategia de análisis en todo caso, porque da cuenta sobre las formas en las que el poder se ejerce para reorientar la práctica de los docentes.

Esta propuesta analítica retoma la noción de dispositivo y la regulación social a modo de instrumentos, o como el mismo Foucault señala “una caja de herramientas analíticas” que permita estructurar la composición y anatomía del dispositivo de profesionalización. Sin embargo, esta búsqueda, no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión, necesariamente histórica, sobre situaciones dadas y con ello comprender: **¿Cómo se construye el discurso sobre la profesionalización en EMS?**

A partir de este proceso de revisión y reflexión, se plantea aquí como dispositivo de profesionalización a la suma de discursos, procesos, mecanismo y acciones para reorientar la práctica de los docentes. La articulación de estos elementos produce relaciones de poder producto de las políticas educativas de reforma cuya pretensión es modificar y reconfigurar los saberes, haceres y decires de los profesores, procesos que persisten y coexisten a lo largo del tiempo, por lo que resulta necesario también, entender a la profesionalización como un proceso histórico situado.

Esto en consecuencia, ha trastocado y complejizado las condiciones del trabajo docente. Produce una serie de efectos en los docentes que es preciso analizar y profundizar. Un análisis profundo del dispositivo de profesionalización posibilita, por un lado, entender su conformación y anatomía: *los discursos* con los que se fundamenta; *los saberes* que la componen y promueve; *sus fases*, acciones y modos cómo opera; *sus transformaciones*, cambios y rupturas, pero también, abre el campo de estudio para profundizar sobre sus efectos en los profesores; cómo se manifiesta en la práctica de los docentes y cómo construye subjetividades en ellos.

Es preciso entonces estar inmersos en el trabajo cara a cara con los docentes, recuperar su testimonio de las experiencias vividas día a día, donde ellos tengan la posibilidad de narrar y externar estos temas su práctica docente en el marco de las reformas que buscan su profesionalización, ya que, de esta forma, se evidencia la cantidad de elementos que

atraviesan y entrecruzan su práctica, cómo la viven, y, sobre todo, lo que produce. Situación que abre nuevas líneas de investigación que contemplan y recuperan la condición de los docentes como informantes y participantes activos dentro de su proceso de formación.

### **2.2.1 Estrategia Analítica**

A riesgo de ser anecdótico, pero convencido que este camino andado puede ser orientador para quienes comienzan a recorrer las veredas de la investigación educativa, encuentro oportuno describir con detalle la forma de proceder con la que se analizó la conformación del dispositivo y los efectos que se produjeron en los docentes de EMS como parte del despliegue de dicho dispositivo.

Como ya se mencionó, se retomaron los trabajos de pensadores como Michel Foucault y Thomas Popkewitz para analizar los procesos de profesionalización propiciados a partir de la RIEMS. La noción de *dispositivo* y *regulación social* que propone cada autor, funcionaron como ejes orientadores para problematizar la serie de eventos ocurridos que formaron parte de la estrategia de profesionalización. Con ello en mente, el foco de atención se dirigió a los procesos de capacitación, actualización, certificación y evaluación propiciados desde la creación de la RIEMS. Se analizaron los discursos y mecanismos orientados al continuo desarrollo profesional de los docentes de EMS; sus objetivos, procesos y acciones para concretarse.

Un primer momento requirió ahondar en los aspectos directamente vinculados con el tema que se propuso investigar. Se inició la indagación con preguntas como ¿de dónde viene?, ¿Cuándo inició? Preguntas que en su conjunto ayudaron a situar el problema. Hasta que se tuvieron todos los elementos necesarios para reconstruir los hechos que formaron parte de la estrategia de profesionalización, es que se pudo visibilizar una parte de este dispositivo.

Sin embargo, situarlo no basta, si nos hemos comprometido a reconstruir los hechos que dieron posibilidad a su emergencia, implica también responder a ¿Cómo se conformó el actual esquema de profesionalización? Por ello, la primera fase de esta investigación demandó una búsqueda minuciosa de las políticas de actualización y formación continua de los profesores desde inicios de la década de 1990 hasta la actualidad.

En esa búsqueda se encontraron informes, acuerdos, decretos y programas cuyo foco de interés fue la modernización de los sistemas educativos, sus agentes y en especial, la práctica de los maestros. Documentos que proyectaron este interés a partir de medidas institucionales, modificaciones curriculares y cambios en las prácticas de formación tendientes a estrategias de capacitación, actualización, certificación y evaluación. Haber hecho este primer acercamiento condujo a estructurar la posible anatomía del dispositivo; qué hechos hicieron posible su emergencia y la forma en la que opera. Para comprender la anatomía de este dispositivo se establecieron ejes analíticos:

*Eje de los discursos:* Los discursos son lo dicho, tal cual están enunciados, al modo específico en el que establecen relaciones de poder en las que se suscriben a la vez, relaciones de dominación, control, conflicto y lucha. Estudiar estas relaciones de forma crítica implica dar cuenta de ella tal y como viene señalada en las políticas, reglamentaciones y medidas institucionales.

Eje de los mecanismos, estrategias y programas de selección, formación, certificación y evaluación de las competencias docentes. Acompañado de los elementos organizacionales, operacionales, así como las instituciones y actores encargados.

Para entender las relaciones de poder latentes en los discursos sobre la profesionalización en EMS fue necesario diferenciar entre los elementos que la comprenden y los mecanismos y estrategias que se derivaron de ella. Estas estrategias emergieron en distintos momentos,

con diversos objetivos, pero encaminados hacia el mismo objetivo: perfeccionar la labor del docente. En el caso de la educación media superior se analizaron 3:

- La estrategia de formación y actualización del PROFORDEMS
- Los procesos de Certificación del CERTIDEMS
- La evaluación al desempeño propiciada con la introducción de la Reforma 2013

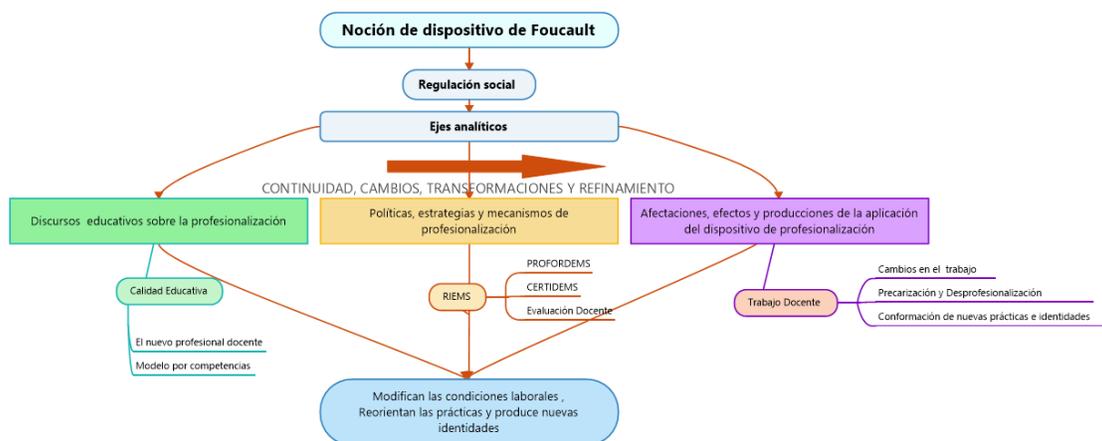
Los procesos y acciones con los que se ha puesto en marcha la profesionalización del magisterio en EMS van desde la emisión de políticas educativas, acuerdos, y convocatorias, criterios de acreditación (discursos), hasta mecanismos de actualización, formación continua, certificación y evaluación de competencias (mecanismos). Estos procesos a través del tiempo han demostrado cambios sustanciales en las concepciones sobre lo educativo, sobre las formas de concebir la docencia, pero también hay cambios en las prácticas pedagógicas de formación: que va desde cómo se hace llegar a los maestros los enfoques pedagógicos y didácticos, hasta la manera en la que se hace que los profesores los usen.

A través de los *discursos* y los *mecanismos* es que analizó el dispositivo. La profesionalización es vista entonces como discurso y como mecanismo. Como un fenómeno histórico específico del que hay que comprender sus componentes, sus objetivos, y estrategias de las que surgen transformaciones, rupturas y continuidades.

Abordar a la profesionalización desde esta perspectiva, también implica entenderla como un proceso históricamente situado que no es ajeno a las cuestiones políticas y formas de gobierno en las que se vislumbran relaciones de poder y dominación. Lo cual, constituye a la vez, una forma de entender y estudiar la red de relaciones que genera la profesionalización, una forma de analizar lo que está de fondo; sus afectaciones, efectos y producciones.

Para ello, fue necesario que este ejercicio de análisis crítico no solo contribuyera a robustecer el cuerpo de conocimientos teóricos existentes, sino que, a partir de esta reconstrucción, se encauce a la reflexión, al cuestionamiento y a la apertura de la continua discusión para no dar a los hallazgos como respuestas acabadas.

Como se ha advertido hasta ahora, la profesionalización de los docentes es un tema que tiene toda una lógica desde la que se ha construido. Se analizó este esquema de profesionalización propiciado por la implementación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior de 2008 para identificar cuáles son los efectos que genera toda esta red de discursos y mecanismos empleados por la RIEMS en el trabajo de los docentes. A fin de concentrar todo lo que se ha explicado hasta ahora, se presenta el siguiente esquema:



Si bien, en el ánimo de develar el dispositivo de la profesionalización docente en Educación Media Superior es que encuentro necesario contextualizarla al margen de las estrategias propiciadas a partir del despliegue de la RIEMS de 2008. Ello implica la revisión de los discursos, acciones y estrategias contenidos en los documentos oficiales con los que se promulgó dicha reforma. Ya que estos discursos, expresan las intenciones educativas que persigue, pero también, los modos de proceder para acceder a esa profesionalidad.

## **2.3 Dar voz a los docentes para develar sus efectos**

Otro momento importante para este estudio fue el estudio de los efectos del despliegue de este dispositivo en los profesores de educación media superior. Así que, a continuación, se describe de forma detallada el trabajo cara a cara con los profesores de un bachillerato tecnológico quienes dieron pie a la discusión sobre los efectos del dispositivo.

### ***2.3.1 Perspectiva metodológica asumida***

Se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo, como una forma de acercarse a una realidad concreta y elaborar posibles teorizaciones sobre ella. En ese sentido, para esta investigación, la tradición cualitativa no es un método sino una forma de comprender lo social, que implica el posicionamiento del investigador sobre cómo concibe a los sujetos que se estudia y los métodos empleados para dar orden y coherencia al relato que se quiere contar. (Tarrés, 2004). Se empleó una variada gama de métodos propios de la tradición cualitativa como en tanto sistema de ideas y prácticas para encarar el conocimiento de lo social.

Las elecciones metodológicas realizadas durante este proceso permitieron armar un relato conciso, claro y lleno de sentido, sin embargo, se reconoce que las prácticas analizadas están condicionadas por los eventos y condiciones sociales del momento en el que se llevó a cabo la investigación. Reconozco también el grado de implicación que tuve en este estudio pues el interés y la selección del problema estuvo influido por mi propia biografía y trayectoria vivida como procesos históricos, culturales propios del contexto, los saberes y experiencias que me han acontecido

Se recurrió al estudio de caso porque interesó describir, comprender y analizar determinados aspectos referidos a las experiencias vividas por un grupo docentes como parte del despliegue del dispositivo de profesionalización en EMS. Se escogió trabajar

directamente con los profesores para dar cuenta de los efectos del despliegue del dispositivo de la profesionalización a partir del testimonio de 8 profesores de un bachillerato tecnológico.

Se ha considerado el estudio de caso como el más idóneo por el tipo de objetivos y preguntas planteadas para esta investigación. Es por esta razón que se ha tomado a los participantes como una unidad holística porque ellos expresan un caso; el de la profesionalización. Por lo que no es el objetivo caracterizar casos concretos, sino abordar a un grupo de informantes como una unidad, es decir, un caso en particular que ayude a comprender algunos de los efectos del despliegue del dispositivo de la profesionalización.

Analizar los efectos desde la voz de los docentes, lleva a comprender el tejido de relaciones que guarda esta con las prácticas, decires y saberes con los que los docentes interpretan la realidad social y en cómo construyen sentido de su hacer y sobre sí mismos a modo de posicionamiento frente al mundo que les acontece.

Aunque estos profesores pueden representar la realidad de muchos, ello no significa que este grupo represente todo el universo de maestros y que a partir de los hallazgos sobre este colectivo se pueda generalizar. De igual manera, no se les considera como una muestra, sino que se prefiere referir a ellos como informantes o participantes (Stake,1998) debido a que no se pretende dar cuenta de la representatividad, sino la profundidad con la que se comprende el problema de investigación, no en su totalidad, pero sí de forma más acertada y cercana.

Al momento de escoger un escenario, no se escogió aquel que mejor representara a todos los docentes de educación media superior, sino que en cualquier escuela se puede encontrar docentes con una amplia trayectoria y que hayan experimentado el proceso de

profesionalización. Sin embargo, la selección de este plantel en específico, fue debido a la accesibilidad, el tiempo y la disposición de los informantes a ser entrevistados.

### **2.3.2 *Los participantes***

En ánimos de recuperar y dar voz a los profesores, se requiere de su percepción a partir de su testimonio que visibilice su posicionamiento frente a los procesos que buscan su profesionalización.

Este esfuerzo está orientado por una mirada crítica para la comprensión de la serie de acontecimientos narrados por los profesores. De ahí que esta investigación optó por llevar a cabo entrevistas a profundidad para la producción de datos. Dicha entrevista requirió de una organización temática en donde se formularon preguntas que fueran entendibles y significativas para los entrevistados. Lo cual, supuso en primer lugar, tener claro los propósitos de la investigación y una aclaración teórica del tema investigado. Es así que la utilización de un marco conceptual previo al estudio de caso, fue necesario antes de acudir al escenario.

Aunque la mayoría de los profesores del centro educativo cuentan con una vasta trayectoria que les habilita como posibles informantes, hubo criterios de selección para contar con aquellos informantes cuyas experiencias permitirán el dialogo fluido e intercambio de ideas sobre los procesos por los cuales, han atravesado como producto del despliegue del dispositivo de profesionalización. Los criterios fueron los siguientes:

- Profesores que participaron en el PROFORDEMS y que concluyeron el diplomado.
- Profesores que llevaron a cabo el proceso de certificación del CERTIDEMS
- Profesores de grupo que fueron seleccionados o que presentaron por voluntad propia el examen de la Evaluación al Desempeño para la permanencia.

Una vez establecidos los criterios, se contó con la participación de 10 docentes que cubrían con los criterios antes mencionados. Sin embargo, producto de la falta de compatibilidad de tiempos y horarios, se concretaron únicamente 8 entrevistas.

Se trata de docentes de bachillerato tecnológico que laboran en el CETIS # 42 de ambos turnos. Son profesionales con diferentes formaciones y trayectorias. Dicho perfil no fue considerado como un criterio de selección, sin embargo, resultó enriquecedor haber contado con profesores de diversas trayectorias. A modo de resumir y dar cuenta de algunos rasgos esenciales de los participantes, se presenta el siguiente cuadro:

<b>Participante</b>	<b>Perfil académico</b>	<b>Materia que imparte</b>	<b>Campo formativo</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Situación Laboral</b>
1	Mtro. en impuestos	Módulos IV y V de contabilidad	Profesional	20 años en EMS 10 años en licenciatura 8 en maestría	Docente de base con 40 horas
2	Mtra. en humanidades	Inglés I, II y III	Propedéutico	16 años en EMS 3 en Secundaria	Docente interina con 15 horas
3	Mtra. en Contaduría Fiscal	Módulos II y III de contabilidad	Profesional	25 años en EMS	Jefa de docentes con 40 horas semanales
4	Dr. en Ciencias de la Educación	Química I y II	Propedéutico	25 años de servicio	Docente de base con 40 horas semanales
5	Mtro. en Contaduría	Ciencia, Tecnología, sociedad y valores	Propedéutico	24 años de servicio	Docente de base con 20 horas semanales
6	Mtra. en Ciencias con especialidad en Administración	Geometría y trigonometría, Geometría analítica	Propedéutico	16 años de servicio	Docente de base con 40 horas semanales
7	Mtro. en Ciencias de la Educación	Lectura Expresión Oral y Escrita I y II Temas de filosofía	Propedéutico	29 años de servicio	Docente de base con 40 horas semanales
8	Mtra. en Ciencias con especialidad en Educación	Lectura Expresión Oral y Escrita I y II	Propedéutico	20 años de servicio	Docente de base con 20 horas semanales

Como se puede observar en la tabla, todos los participantes cuentan con estudios de maestría y algunos de doctorado, se desempeñan en materias que están ligadas a su formación académica. El monto de horas con las que están contratados varia, algunos 20, la mayoría 40. Los docentes del CETIS 42 cuentan con trayectos y formaciones distintas,

Todos ellos han experimentado la introducción de la RIEMS, los diplomados del PROFORDEMS, los procesos de certificación del CERTIDEMS y la evaluación a su desempeño. Ninguno de los participantes tiene como formación de base la docencia, de hecho, en la modalidad de bachillerato tecnológico quienes están a cargo de enseñar son profesionales afines a las materias y especialidades que se imparte en cada centro.

Se trata de profesionistas con formaciones y trayectos diversos que se iniciaron en la docencia como una fuente de ingresos extra o por la cercanía del plantel a sus hogares. Cuentan con más de diez años de experiencia en la institución y más de quince como profesores de EMS. Además de la docencia, se desempeñan en otros ámbitos que no están relacionados con la educación, pero si con su perfil profesional.

### ***2.3.3 El CETIS 42***

La investigación de campo se llevó a cabo durante los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre de 2019 en un bachillerato público de la Ciudad de México. Se trata de un bachillerato tecnológico perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI) “Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios Núm.42”, ubicado en la alcaldía de Iztapalapa, CDMX.

La zona donde se localiza el centro se caracteriza por ser de bajos recursos económicos con alto índice de delincuencia y situaciones de violencia y/o secuestro. Cuenta con la mayoría de los servicios públicos básicos, excepto por servicios y espacios que pueden contribuir al desarrollo académico de los alumnos como bibliotecas públicas y centros culturales. Su contexto social es de alta incidencia delictiva debido a la cercanía del plantel con el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla, por lo que en la zona se presenta recurrentemente situaciones de robos, venta de drogas y asesinatos. Incluso, de acuerdo

con algunas entrevistas a docentes, uno de los factores principales de deserción y abandono por parte de los alumnos se debe a dichas situaciones.

El CETIS núm. 42 atiende una población escolar de 890 alumnos distribuidos en 20 grupos atendidos por 39 docentes, una subdirectora académica, una jefa de docentes, prefectos, conserjes y asistentes de servicios. El centro ofrece carreras técnicas en Contaduría Pública, Administración de Recursos Humanos, Programación de Redes y también, Refrigeración y Ventilación.

Con relación a la plantilla docente, son profesores cuya formación académica procede en su mayoría de áreas del conocimiento como ciencias administrativas y económicas, ciencias exactas, ciencias biológicas, naturales y de la salud, y pocos, que proceden de áreas sociales o de humanidades.

Respecto a los recursos materiales de la institución, cuenta con instalaciones como laboratorio de cómputo y laboratorio de prácticas para temas de física y química, los cuales, tienen servicio de luz. Aunque, se puede observar mobiliarios como mesas, sillas y bancas en estado de deterioro. Asimismo, alberga una biblioteca escolar con poca variedad de títulos y géneros literarios. En ella, existe una sala de cómputo a la que solo tienen acceso los docentes.

De acuerdo con datos del departamento de orientación educativa, hay en promedio entre 40 y 45 alumnos por grupo, sus edades oscilan entre los 15 y 21 años. La mayoría de ellos son hijos de comerciantes y empleados con educación secundaria. Cabe señalar que la mayoría de los alumnos de esta escuela tienen una familia nuclear; Sin embargo, también hay varios alumnos con familias monoparentales, tres con familias lesbomaternales y 4 homoparentales. Los padres de familia se dedican al comercio informal y pocos de ellos cuentan con empleos formales o con estudios de nivel secundaria o preparatoria.

En ánimos de dar voz al docente, de comprender y ahondar en el posicionamiento que tienen ellos frente a este proceso, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad. Para establecer una conversación amplia con los profesores fue necesario armar un instrumento para la producción de datos, se escogió la entrevista para abordar los procesos que ellos mismos han vivido.

#### **2.4 Producir datos: la entrevista a profundidad**

De acuerdo con Vela (2013) la entrevista es una situación construida con el fin de que un individuo pueda expresar ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y presentes, que permita producir conocimiento sobre la realidad social, a través del lenguaje (p. 66).

Por tanto, la entrevista funciona como una técnica invaluable para el conocimiento de los procesos sociales, políticos e históricos de los entrevistados en donde ellos ponen de manifiesto su posicionamiento impregnados de sus sentimientos y subjetividades al narrar sus experiencias.

De acuerdo con Káiser (1994), la entrevista, como técnica propia de la tradición cualitativa, reconoce al sujeto en su condición de informante o narrador y no como una persona de experimento. En ese dialogo con el otro, lo que está en juego son las conexiones interpretativas que hacen posible atribuir significado a una serie de sucesos individuales. Sin embargo, aunque se trata de una situación de escuchar al otro, lo cierto es que se presenta con frecuencia el reto de no influir en el narrador, pero a la vez tener la capacidad de dirigir el contenido narrativo (p. 82).

En el intento por dar voz al profesor, es que se escogió la entrevista a profundidad como técnica para la producción de datos. Este esfuerzo está orientado por una mirada crítica para la comprensión de la serie de acontecimientos narrados por los profesores. Dicha entrevista requirió de una organización temática en donde se formularon preguntas que fueran entendibles y significativas para los entrevistados. Lo cual, supuso haber establecido los propósitos de la investigación y una aclaración teórica del tema investigado. Es así que la utilización de un marco conceptual previo al estudio de caso, fue necesario antes de acudir a hacer investigación de campo.

Como instrumento se optó por una entrevista semiestructurada de 17 preguntas con la posibilidad de abordar otras preguntas que pudieran reorientar las respuestas de los informantes para sustanciar y profundizar aspectos de específica relación con el objeto de estudio. Dichas entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre con la participación de 8 docentes.

Inmediatamente que se otorgó el acceso al centro escolar, se sostuvieron conversaciones informales con algunos de los profesores para informar sobre los detalles y propósito de las entrevistas. Una vez acordada su participación, se programó la hora y fecha de la entrevista con cada uno de ellos. Después, se solicitó su consentimiento para tener registro de su testimonio a través de audio grabaciones.

Minutos antes de que la entrevista diera inicio, se les recordó el objetivo de la entrevista. Se reiteró que la información proporcionada sería utilizada únicamente para propósitos de la investigación. Enseguida, se solicitó a cada uno de los informantes una serie de datos generales tales como: Último grado de estudios, materia que imparte, situación laboral y años de servicio. Datos que funcionaron para caracterizar a los docentes participantes.

Durante la entrevista se procuró una actitud de atenta escucha, de tal forma que el entrevistado se sintiera comprendido. También se procuró no usar términos complejos o ambiguos de manera que el intercambio de ideas fuera fluido. Las entrevistas duraron aproximadamente de 45 a 60 minutos, las condiciones en las que se llevó a cabo cada una, fueron variadas, algunas se realizaron dentro del salón de clases otras más se llevaron a cabo durante el receso escolar o en las horas de descarga en espacios como la sala de maestros o la biblioteca. Una vez obtenida la grabación y la aprobación del informante, se elaboró la transcripción de cada entrevista con suma atención y cuidado a fijar por escrito todos los elementos verbales y no verbales presentes en el testimonio del docente.

## **2.5 Dar sentido a los datos: la teoría fundamentada como estrategia de análisis**

El acto de producir conocimiento es un reto, hacer llegar este conocimiento a los demás lo es todavía más. Por ello hay que dar sentido a los datos que se han recabado a fin de construir un relato conciso y claro sobre el tema que se ha propuesto investigar. Demanda de quien investiga poner en acto una variedad de métodos y herramientas para comprender de manera más cercana el problema que se ha propuesto analizar.

Con la escritura, se construye el panorama (*collage*) donde el investigador une todas las piezas para presentar una imagen densa sobre esa realidad. En ese sentido, el investigador, señalan Denzin y Lincoln (2018) "...cambia y toma nuevas formas a medida que incorpora diferentes herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar el problema." p.50

la investigación es un espacio de múltiples prácticas de indagación más que la replicación y aplicación fiel de métodos específicos.

Como se ha planteado anteriormente, la noción que se ha caracterizado aquí como dispositivo de la profesionalización está directamente relacionada los procesos y mecanismos derivados de las reformas educativas: los discursos, disposiciones y elementos que la conforman. La profesionalización en Educación Media Superior, es un proceso, que se ha construido a partir de condiciones políticas, sociales y económicas particulares. En ella se inscriben procesos que despliegan acciones con objetivos específicos, con fases diversas y en distintos avances. Cada una de ellas con determinados medios de acción para concretarse en distintos ámbitos de la institución, la escuela y la práctica docente.

A la par, se han incrementado los estudios cuya mirada da un giro hacia lo cotidiano en la que se recupera el testimonio de los profesores dando cuenta así de lo no documentado, lo que acontece en el día a día en las escuelas cuyo objeto es la reconstrucción de las prácticas hacia la comprensión de la cultura escolar.

No es la intención elaborar una descripción de la escuela o de los profesores desde una visión etnográfica, interesa recuperar lo acontecido, lo dicho por los profesores para analizar y visibilizar las relaciones de poder que se producen como parte del despliegue de un dispositivo. Sin embargo, lo inmediato, lo cotidiano, a priori de aquellas relaciones por sí mismas no bastan para avanzar a un análisis más profundo. Algunas de estas relaciones tratan de conducir, orientar o influir en la conducta de otros. Adoptan distintas formas y se producen y viven en distintos niveles como producto de su aplicación. Produce formas distintas de ser vividas, tiene efectos en distintos ámbitos de la vida, produce saberes, subjetividades y concepciones sobre el mundo y sobre sí mismo.

Ahondar en aquello que aparece como “dado”, “construido” como “habitus” en forma de prácticas, saberes y decires, visibiliza las formas en las que el poder actúa en los docentes,

como efectos producto de la aplicación de aquellos mecanismos y estrategias que forman parte del dispositivo de la profesionalización. No se trata de una reconstrucción histórica que solo dé cuenta de la historicidad de un hecho, se trata de una perspectiva crítica frente a los hechos que retoma el pasado para evaluar el presente y con ello problematizar y visibilizar las relaciones de poder latentes; cómo cambian a lo largo del tiempo y qué condiciones posibilitan su aparición para la regulación, conducción y producción de prácticas que normalizan y producen determinados efectos dentro de esas inscripciones.

El reto entonces es, como diría Elsie Rockwell (2013) “...distanciarse de la monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años.” Sin que ello se quede en mera descripción de lo acontecido por los profesores, más bien, se trata de tender puentes entre los documentos normativos y la práctica educativa, entre lo dicho y lo no dicho, lo documentado y lo no documentado.

Como se ha mostrado a lo largo del escrito, interesa analizar el dispositivo de la profesionalización en los docentes de EMS a partir del testimonio de los profesores de un bachillerato tecnológico. En concordancia con la tradición cualitativa desde la que se diseñó esta investigación, fue necesario recuperar la voz de los profesores, indagar desde su voz cómo han vivido los procesos producto de la profesionalización en este nivel educativo.

Para dar voz a los profesores fue preciso establecer temáticas con las que estuvieran familiarizados, así. las entrevistas se diseñaron con base en los distintos procesos por los que ellos han atravesado como parte de la profesionalización: los diplomados del PROFORDEMS, la acreditación del CERTIDEMS y, por último, la evaluación a su desempeño. Dichos momentos dan cuenta de cómo se ha conformado el dispositivo de la

profesionalización; sus movimientos, cambios y transformaciones, pero también sus ensambles a modo de hibridaciones.

De igual manera, fue necesario entender esta conformación desde la perspectiva de los profesores para dar cuenta de las afectaciones; vivencias, resistencias, incongruencias y sentires contenidos en el testimonio de los profesores. Pero también están los efectos y producciones como consecuencias del tejido progresivo de este dispositivo. La entrevista de esta manera permitió el dialogo fluido y lleno de sentido tanto para los informantes como para los objetivos de la investigación.

Ahora bien, a partir de las transcripciones de las entrevistas realizadas, gran parte de la información que se recopiló fue de carácter textual. De acuerdo con Kvale (2008) no existen un método estándar para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista, más bien se trata de técnicas de análisis que el investigador dispone a modo de herramientas (p, 137).

Si bien es cierto que ninguna de estas técnicas por sí mismas encuentran los significados, más bien se trata de una labor artesanal que depende de la capacidad de análisis del investigador. Entre todo el abanico de herramientas existentes, se recurrió a la teoría fundamentada que, en tanto proceso de análisis, conduce a la elaboración de teoría... “de tal manera que el analista pueda emplear los elementos que considere oportunos, realizar composiciones metodológicas que crea convenientes... [para]... que llegue al desarrollo teórico que pueda alcanzar dependiendo del tipo de investigación que se trate”. (Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007, p. 54). Sin embargo, se ha recurrido a la teoría fundamentada, no como metodología de investigación, sino como una estrategia para para la descripción y el análisis de los datos producidos.

En ese sentido, el primer intento analítico de los datos empíricos recabados condujo a realizar el proceso de codificación, ello requirió plantearme continuamente preguntas tales como: ¿Cómo podría interpretar lo que dice el entrevistado? ¿cómo las historias y tramas con las que los profesores externalan su sentir me permiten identificar una serie de efectos producto de la profesionalización? Estas preguntas no solo dirigen el proceso de la codificación, sino que también funcionan para profundizar la comprensión de los eventos descritos y sus posibles relaciones. Los insumos de trabajo para esta etapa dependen necesariamente de las transcripciones de las entrevistas previamente realizadas.

Con ánimos de encontrar sentido a todo el material disponible, se realizó una primera lectura centrada en algunas temáticas emergentes. Se marcaron con diferentes colores extractos de la entrevista que daban cuenta de ciertos temas. Fue así que se identificaron algunos temas, conceptos o ideas recurrentes en cada una de las transcripciones.

Este paso se realizó por cada una de las transcripciones. Una vez que se habían identificado un conjunto de temas, el siguiente paso fue hacer una segunda lectura para la cual, se puso sumo cuidado y atención a cada una de las frases que emergían del testimonio. Se asignaron etiquetas a esos temas a través de palabras clave que mejor representaran la información subrayada.

A modo de agrupar la información de una forma más organizada, lo siguiente fue tratar de hacer una primera lectura analítica por entrevista y por pregunta. Para ello, se tomó la información subrayada de las transcripciones y se concentraron en un cuadro con las respuestas localizadas. Esto permitió resumir la información sin que esto implicara perder de vista los datos más relevantes.

Como segundo momento del análisis, se hizo una lectura relacional en la que se compara las respuestas de los participantes para encontrar similitudes, contrastes y matices. Se

recurrió a la síntesis de datos para poder trabajar con ellos de una forma más organizada como se puede apreciar en el siguiente concentrado:

Lectura relacional					
Pregunta	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
¿Qué implicaciones tuvo para usted la puesta en marcha de esta reforma?	<p>No entendía los tecnicismos que tiene. Sin embargo, teníamos que estudiarla para poder entender lo que se pretendía en la reforma.</p> <p>Adaptarme a las necesidades que solicitaba en ese momento porque los programas de estudio ya venían impuestos.</p>	<p>Yo iba entrando, o sea, no fue como que me la impusieran. Más bien fue como adaptarme</p> <p>Todo esto de la reforma de una educación más constructivista, una educación que implique que el alumno trabaje por el mismo y que nosotros seamos como asesores.</p>	<p>Irme a tomar un diplomado.</p> <p>Nada más empezaron a meter conceptos.</p> <p>Hubo cambios en la cuestión de cómo está organizada la escuela, en cómo se te contrata.</p> <p>Se te prestaba a que hicieras el PROFORDEMS y la certificación porque si no te iban a correr.</p> <p>La reforma fue más de tipo de presión para los docentes de acuerdo a las nuevas reglas</p> <p>Para mí la reforma implicó adaptación</p>	<p>Por principio de cuentas, es importante que los maestros nos damos cuenta, convencidos o no, de qué es una orden. Y una orden hay que cumplirla.</p> <p>Desde luego que implicó un movimiento de conciencia.</p> <p>Llevamos una serie de capacitación a partir de los famosos diplomados, seminarios y los cursos que se nos dieron para llevar a cabo este tipo de transición.</p> <p>Todos estos tipos de programas proponen mejoras, ninguno va a ir en contra del avance hacia la excelencia en la educación.</p>	<p>Ahí fue donde se planteó que deberíamos de dejar de ser el maestro tradicional, se empezó a quitar el término de profesor y se empezaron a usar términos como facilitador.</p> <p>Casi todos los cursos a los que nos mandaban eran sobre constructivismo. Incluso se cambió la forma de dar clases.</p> <p>La importancia ya no era lo que aprendía sino lo que sabía hacer.</p>

Una vez realizada dicha lectura, me di cuenta de que cada uno de los testimonios resumidos contenían referencias sobre la serie de etapas que conforman la profesionalización docente en EMS, sin embargo, aún no lograba organizar la información de forma que se pudiera comenzar a crear categorías. Por ello, se inició con el proceso de **codificación abierta**, proceso que implica un microanálisis necesario para comenzar a enlazar los discursos hacia la creación de categorías.

Hasta este momento fue cuando los datos comenzaron a tener sentido. Emergieron nuevas ideas y significados desde los que se realizaron posibles interrelaciones entre los datos recabados y las nociones teóricas y metodológicas con las que se había trabajado.

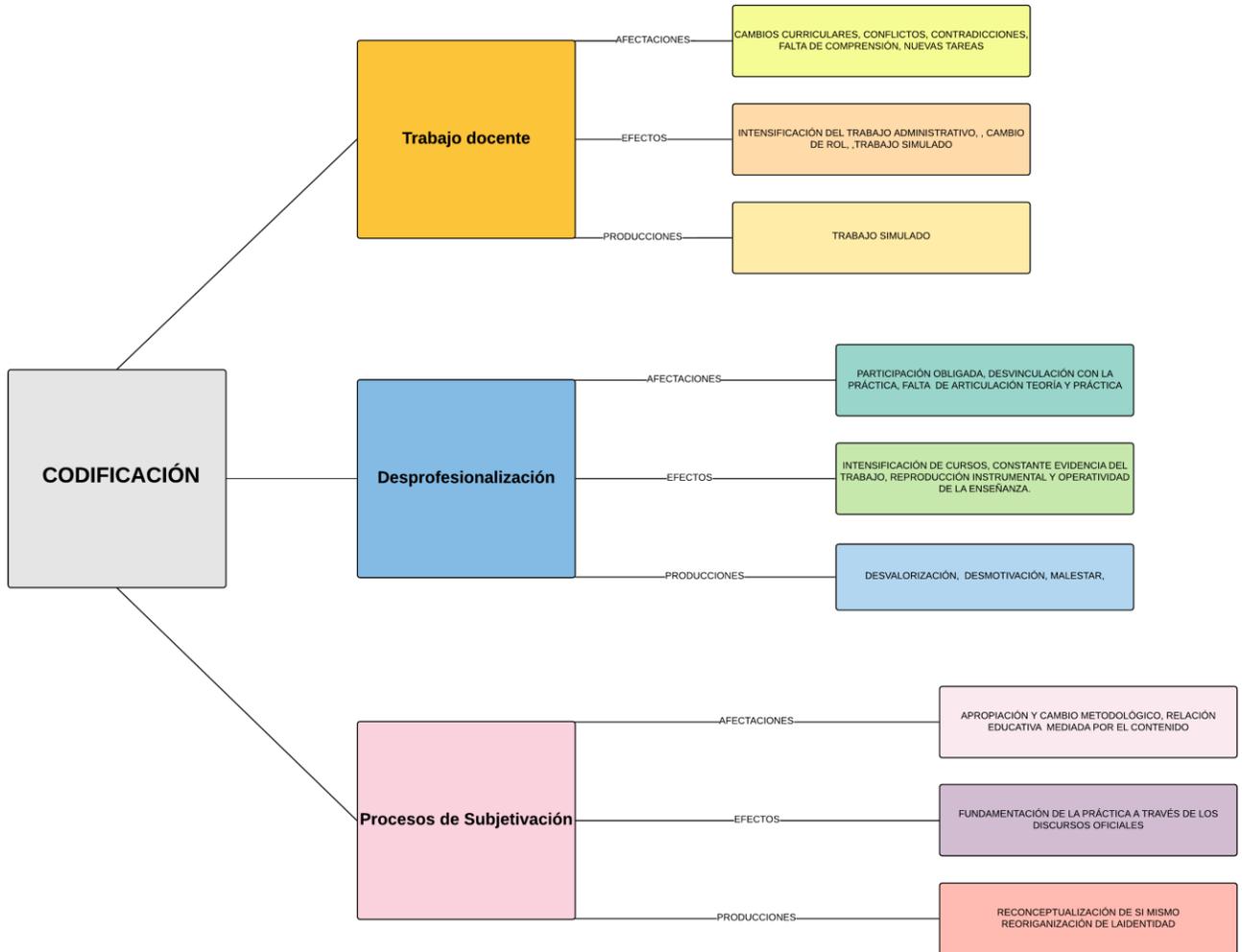
Hasta este momento surgen otras preguntas e ideas que nos acercan a una explicación más concisa con argumentos más sólidos, aunque esto también lleva a otros caminos por donde se puede comenzar a teorizar con los datos.

Coffery y Atkinson (1996) aseguran que, aunque el proceso de codificación implica ya un análisis, de ninguna manera es el análisis mismo. Más bien, constituye la materia prima del análisis que nos ayudará a encontrar temas, patrones y acciones. La codificación entonces exige leer y releer los datos, hacer selección de algunos que obliga a interpretar todo el conjunto (p.54). Con la información mejor ordenada, se comenzó a crear categorías in vivo, es decir, agrupaciones de información que dan paso a la elaboración de conceptos, de este proceso emergen las siguientes categorías in vivo:

- Afectaciones
- Efectos
- Producciones

Tanto las afectaciones como los efectos y las producciones estuvieron presentes en cada uno de los análisis, fue hasta que se realizó el proceso de CODIFICACION AXIAL hasta que se encontró una mejor manera de condensar estos datos en categorías que expresan de mejor manera los efectos del dispositivo como se presenta en el siguiente esquema

*Ilustración 1 Codificación*



Hasta ahora hemos explicado la forma en la que se procedió para analizar los datos recabados en campo, sobre cómo dar sentido a los eventos y vivencias que los profesores narraron. Ahora bien, a continuación, se presenta con mayor detalle la conformación del dispositivo de profesionalización, después, en el capítulo 4, se dará mayor detalle sobre los efectos.

# Capítulo 3.

## Anatomía del dispositivo de profesionalización en Educación Media Superior

### **3. ANATOMÍA DEL DISPOSITIVO DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Desde inicios de la década de 1990, se promueve la idea de cambio, transformación y mejora, nociones que tendientemente se encuentran en la producción académica y los informes de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial. Estos organismos han recomendado a gran parte de los gobiernos emprender cambios en los sistemas educativos para mejorar los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas como PISA. Con ello se difunde el sentido de urgencia por reformar a todos los agentes, pero, sobre todo, a los docentes.

Influenciados por tales recomendaciones, los gobiernos de todo el mundo, sobre todo de Latinoamérica, han impulsado reformas educativas encaminadas a elevar la calidad de sus sistemas educativos a partir de modificaciones a la legislación, el currículo y los recursos humanos y materiales con los que cuenta. Últimamente, casi todas las reformas educativas tienden a ponderar al docente como eje articulador de toda política educativa, por lo que su trabajo se instaura de manera simultánea en el foco de las estrategias de gobierno.

El docente se ha convertido en uno de los agentes sociales más mencionados en los últimos 20 años. Continuamente se ha dado cierto protagonismo a su labor para que la población acceda a la educación. Mucho de lo que se ha dicho sobre los profesores se ha documentado como parte de un corpus con el que se pretende dar cuenta del avance de los sistemas educativos, generalmente esta producción es parte de la retórica con la que los organismos internacionales y las instituciones federales fundamentan la introducción de nuevas políticas de gestión y gobierno de los sistemas educativos. Es así como ha habido una excesiva proclividad a vincular el éxito o fracaso escolar con lo que los docentes hacen o

dejan de hacer. En el ánimo de reorientar la práctica docente hacia los objetivos de reforma, se han implementado estrategias de capacitación y formación para optimizar su labor.

A partir de entonces, se detonó la demanda de incorporar cada vez más elementos al perfil docente y a su trabajo, lo que se traduce en innumerables cometidos que van desde su participación en programas de capacitación didáctica y disciplinaria, hasta participar en mecanismos que den fe de su profesionalidad como las evaluaciones y las certificaciones.

El conjunto de las estrategias que despliegan las reformas para profesionalizar al docente genera relaciones de poder y de dominación sobre su práctica y su trabajo. En esta relación, se inscriben mecanismos cada vez más complejos que visibilizan nuevos modos de gobernar el sistema educativo, sus instituciones y actores. Con ello, se instaura todo un ordenamiento específico tendiente a regular y trastocar el trabajo de los maestros. Un análisis profundo de estas relaciones implica interconectar y enlazar los acontecimientos políticos, pedagógicos e institucionales que forman parte del dispositivo.

Se plantea aquí la noción de dispositivo de profesionalización como la suma de discursos, procesos, mecanismos y acciones en el que confluyen relaciones de poder producto de las políticas educativas de reforma con la pretensión de modificar y reconfigurar los saberes, haceres y decires de los profesores, procesos que persisten y coexisten a lo largo del tiempo, por lo que resulta necesario también, entender a la profesionalización como un proceso histórico situado.

En ese sentido, en primer lugar, se presenta al lector, un seguimiento histórico sobre los inicios y las condiciones sociales y políticas que dieron posibilidad a la emergencia del actual esquema de profesionalización docente en EMS. Se inicia esta reconstrucción con la introducción del modelo educativo basado en competencias y las políticas de modernización educativa de la década de 1990. Ambos acontecimientos detonaron todo un

cambio conceptual, político y estratégico en el esquema de formación de docentes. Se pasó de un modelo de capacitación a una estrategia de profesionalización.

Como segundo momento, se analizó el esquema de profesionalización propiciado a partir de la RIEMS; los elementos que la componen, sus finalidades, sus movimientos, transformaciones, rupturas y cambios en las acciones y estrategias con las que se llevó a cabo la propuesta de profesionalizar a los docentes para comprender cómo la red de relaciones que la componen, tiende cada vez más a regular y reorientar el trabajo docente.

### **3.1 Contexto político y educativo, un recuento necesario**

Ya son casi 30 años desde que la profesionalización docente ha estado presente en la mayoría de los discursos y producciones académicas sobre lo educativo. En México, ha generado toda una tendencia en la investigación, en la formación de docentes y también en el desarrollo de políticas educativas que ponen acento en la transformación de las prácticas educativas. Posicionan al docente como un profesional con la necesidad de actualizarse en los conocimientos y competencias requeridos por los vertiginosos cambios económicos, sociales y tecnológicos. Plantea una estrecha relación entre el desempeño de los maestros y su capacidad para resolver los problemas educativos a partir del mejoramiento de las habilidades y destrezas que ponen en juego al enseñar. Luego entonces, se espera que esta profesionalización redunde en beneficios, en mejores resultados y desempeños o incluso en mejoras sociales.

Desde principios de la década de 1970, la teoría del capital humano y los esquemas económicos de producción influyeron en las decisiones de gobierno para el diseño de políticas de reforma cuyas proyecciones fueron el producir recursos materiales y humanos para alcanzar estándares altos de eficiencia y eficacia a nivel producción y mano de obra. Estas ideas luego se llevarían al ámbito educativo cuando organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial (BM) y la UNESCO, recomendaron modificar y transformar

los sistemas educativos de la mayoría de los países en desarrollo a partir de un modelo de educación que propiciara cambios significativos en la escuela, tanto a nivel formativo como operativo. Cambios que en su conjunto reflejarían mejoras en el nivel de vida de la población y en el desarrollo económico de la nación.

La idea de cambio siempre está ligada a la esperanza de innovar, progresar y mejorar las condiciones de vida de los sujetos y con ello, la educación pasa a ser un asunto que incumbe a todos e incluso a ser una prioridad nacional. En ese orden de ideas la mayoría de los gobiernos de América Latina desplegaron acciones para implementar proyectos de innovación y cambio; reformas curriculares, adopción de nuevos modelos pedagógicos, didáctico – metodológicos, profesionalización del saber docente, entre otros.

Con ello, se plantean nuevas formas de incidir en la escuela, así como toda una racionalidad que orienta el currículo escolar: los objetivos, contenidos, actividades, etc., pero también los recursos y prácticas para su desarrollo: perfiles docentes, métodos de ingreso, permanencia y promoción, etc. De ahí que los discursos pedagógicos con los que se sustentan y legitiman estos cambios, produjeron nuevas concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y, sobre todo, la idea del maestro. Todas ellas tendientes al desarrollo y medición de estándares propios de modelos empresariales y de la economía global.

De ahí que los gobiernos estén al tanto de los factores de éxito o fracaso educativo y, por ende, esta preocupación también considere los aspectos relacionados con el docente: su entrenamiento, capacitación, actualización y formación continua. Con ello emergen políticas de mejora de la calidad de los servicios educativos y con ello una fuerte participación del Estado en la regulación e implementación de estas directrices a través de instituciones certificadoras y evaluadoras de la llamada calidad educativa.

Por su parte, la producción académica de disciplinas como la psicología y las ciencias de la educación se han interesado cada vez más en reportar estudios sobre el rendimiento de los profesores, los conocimientos de los que disponen para llevar a cabo su enseñanza, pero, sobre todo, lo que saben y lo que no saben. Parece que estas disciplinas cada vez más buscan correlaciones entre el saber del profesor y los resultados a los que los alumnos llegan.

Así, pronto surgió la noción sobre la profesionalización o desarrollo profesional de los docentes cuyas acciones están ligadas a la competitividad, rendimiento y productividad tanto individual como institucional. Como estrategia de reforma, tienden a:

- La capacitación y formación continua a lo largo de la vida del docente
- La ampliación de la formación disciplinaria y didáctica
- Implementar procesos de selección, evaluación y certificación de competencias.

Como discursos, ha adquirido mayor fuerza a partir de las nociones producidas en relación con la calidad educativa, la eficiencia docente y la producción académica cada vez más creciente que sugiere modificaciones a los sistemas educativos en específico, a los modos de seleccionar y capacitar a los profesores.

A partir de estos acontecimientos, en las últimas dos décadas, las acciones para capacitar al magisterio han tomado un lugar primordial en la agenda política mexicana, tanto ha sido su protagonismo que se ha instituido a través de un marco legislativo que permita su regulación e implementación. Sin embargo, para esclarecer cómo se instauró todo el nuevo ordenamiento sobre la profesionalización es necesario recurrir a dos momentos clave: La modernización educativa y la introducción del modelo educativo basado en competencias a nuestro país.

### ***3.1.1 Programa Nacional para la Modernización educativa: preocupación por capacitar al maestro***

En México, no se había planteado la profesionalización de los docentes de Educación Media Superior, apenas y se vislumbraba la posibilidad de capacitarlos. Fue a principios de la década de 1990 cuando emergieron los proyectos de modernización educativa con la administración del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994).

Una práctica docente de calidad coadyuva a concretar los objetivos de una educación relevante, tanto en términos de formación para el trabajo como de preparación para estudios superiores. Por tanto, se reforzarán las acciones orientadas a la formación, actualización y titulación de los docentes en servicio; se otorgarán selectivamente becas para estudios de posgrado, actualización técnico-pedagógica y de capacitación de directivos escolares con el fin de mejorar la administración de los planteles. (Poder Ejecutivo federal, 1989).

Como parte de las estrategias de la política de modernización se reconoció por primera vez a los profesores como agentes posibilitadores y responsables de cambio para el logro de la calidad de la educación. Cambio que se vinculó con la renovación de métodos, la formación de maestros, la pertinencia del currículo, pero, sobre todo, la articulación de los diversos procesos pedagógicos con los avances de la ciencia, la tecnología y el progreso económico.

Fue así que los programas de compensación y nivelación pedagógica germinaron emergieron para enmendar aquellas carencias formativas y concretar los respectivos avances con relación a las acciones propuestas. Se desarrollaron los primeros programas para capacitar a los maestros orientados a la apropiación efectiva de didácticas específicas, la obtención de grado académico y el impulso de la formación tecnológica y científica para las opciones de bachillerato bivalente y profesional.

Una práctica docente de calidad coadyuva a concretar los objetivos de una educación relevante, tanto en términos de formación para el trabajo como de preparación para estudios superiores. Por tanto, se reforzarán las acciones orientadas a la formación, actualización y titulación de los docentes en servicio; se otorgarán selectivamente becas para estudios de posgrado, actualización técnico-pedagógica y de capacitación de directivos escolares con el fin de mejorar la administración de los planteles. (SEP, 1989)

La SEP y los diferentes subsistemas de bachillerato propiciaron la capacitación de los profesores como una línea de acción que permitiría transitar a una enseñanza de calidad. Todas estas acciones tienen su origen con el cambio paradigmático de la racionalidad educativa para el progreso económico por la recién integración de México al grupo de países pertenecientes a la OCDE. Fue así que se adoptaron los preceptos de la calidad educativa y la propagación de modelos educativos basados en competencias.

### ***3.1.2 Introducción del Modelo Educativo Basado en Competencias: Cambio Pedagógico***

La incorporación de México al bloque de América del Norte por medio de la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá reorientó las tendencias de comercio y educativas. Como hemos visto, la modernización educativa es una consecuencia de dicha política económica. Las reglas de competitividad de estos tratados sugerían reorientar los sistemas educativos a la competitividad laboral por lo que se adoptó el enfoque por competencias como modelo educativo.

El modelo educativo basado en competencias fue se introdujo a nuestro país a pretexto de mejorar los resultados de los diagnósticos y estudios elaborados por los organismos internacionales al sistema educativo mexicano. La eficiencia en los niveles educativos iniciales demostró resultados poco favorables en los rubros de lectura y habilidad matemática mientras que el nivel medio mostró índices bajos de cobertura y permanencia. Con esta problemática, garantizar la eficacia del sistema educativo fue la razón de ser y excusa de todas las reformas educativas subsecuentes. Desde entonces, se priorizó la reorientación de la escuela en todos sus ámbitos para vincular los procesos formativos con las exigencias del mundo laboral.

En el caso del nivel medio superior, se restructuró el currículo, los contenidos pedagógicos, así como en las orientaciones que guiaron por muchos años a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los planteamientos y proyecciones de las competencias en la escuela llevaron a la creación de un sinnúmero de modificaciones en distintos ámbitos que buscan la implantación y ejecución del modelo por competencias en las prácticas educativas. En definitiva, se ha de concordar con Coll, C. (2007) cuando advierte de atribuir a un planteamiento determinado, cualquiera que sea, la capacidad de generar más propuestas y soluciones de las que razonablemente puede proporcionar y peor aún, de presentar a los modelos educativos basados en competencias como una solución a los problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Sin embargo, en esta racionalidad se puede advertir como bien señala Martínez, A. (2004) que la calidad se ha convertido en un argumento y vocabulario de muchos que desplaza de la agenda educativa a los demás problemas que realmente afectan a la escuela.

Por ejemplo, en el año de 1990, de acuerdo con datos del INEGI, solo el 34% de los jóvenes entre 16 y 29 años de edad asistían a alguna de las modalidades disponibles para cursar el

nivel medio superior, mientras que el 66% de ellos quedaba fuera. Lo que significa que los problemas que afectaban a la juventud mexicana tenían que ver con la falta de espacios para poder asistir a al bachillerato. Además, históricamente, este nivel educativo se caracteriza por una tasa muy baja de eficiencia terminal, es decir, que muchos de los jóvenes que logran ingresar no concluyen sus estudios durante su tránsito por el bachillerato, lo que se traduce en desigualdades educativas entre otros problemas que la política de momento debió atender.

En su lugar, el programa de modernización educativa priorizó la ejecución de un conjunto de políticas y medidas institucionales que anteponían interés de orden estructural y económico, antes que atender las problemáticas por las que realmente atravesaba el bachillerato. Desde entonces inició todo un movimiento a favor de la calidad educativa con estrategias políticas, creación de instituciones y métodos de valoración y cuantificación de los sistemas educativos. Producto de ello, es que emerge la profesionalización como medio para concretar las proyecciones y metas económicas estructurales. Se ubica al profesor como mediador de las propuestas políticas y el logro de los cometidos sociales.

En resumen, las políticas educativas y las estrategias modernizadoras de la década de 1990, fueron directamente influida por el nuevo esquema económico del país y las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO. Ambos acontecimientos propiciaron la propagación del modelo educativo basado en competencias a pretexto de elevar la calidad educativa. Se pretendía que este cambio de racionalidad introdujera mejoras en el capital humano de tal forma que nuestro país entrará en competencia con los mercados y que las condiciones económicas de la sociedad también mejorasen. A partir de este periodo aparecen por primera vez los profesores como agentes posibilitadores de una política económica, acontecimiento con el que se propició la relación escuela – proyecto económico. Por ello se consideró la

formación y actualización de la planta docente en esa relación y como estrategia para la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

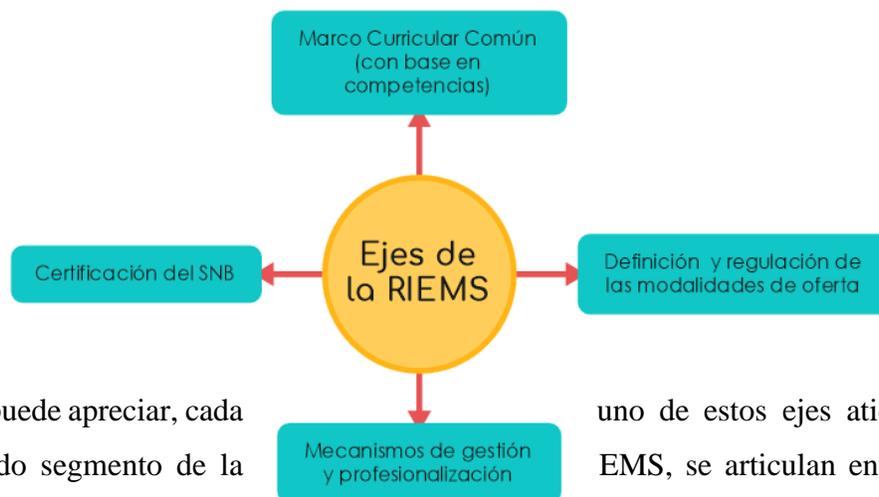
Estos acontecimientos marcaron el primer paso hacia la profesionalización. En los años siguientes, el Estado transitó de la preocupación por la capacitación de los profesores hacia un Estado participativo en el diseño y regulación de las políticas de profesionalización con estrategias más complejas que van más allá de reconocer su preocupación donde las competencias retomarían un papel más primordial y a los docentes le correspondería encarar las nuevas disposiciones.

### **3.2 La Reforma Integral a la Educación Media Superior: Del discurso sobre las competencias a la conformación de estrategias de profesionalización**

El 21 de octubre de 2008, en el Diario Oficial de la Federación se publicaron los acuerdos 442 y 444 emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los cuales, se anunció la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) con la que se pretendía, por un lado, atender a los problemas históricos que han caracterizado a este nivel: la falta de cobertura, calidad y equidad y, por otro lado, construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). A pretexto de ello, se creó esta reforma, la cual, dio continuidad al modelo educativo basado en competencias, la calidad educativa e incorporó los principios de diversidad y equidad. Para su operatividad, se reorientaron diferentes dimensiones de este nivel; organizacionales, institucionales, programas educativos y actores a través de diversas estrategias y mecanismos. La RIEMS se enfocó en reestructurar el bachillerato mexicano a partir de los *ejes* que constituyeron la normalidad mínima para todos los subsistemas de educación media superior con el fin de mejorar la calidad de los servicios. Los ejes que constituyen a la RIEMS son:

- **El Marco Curricular Común (MCC)** basado en competencias o desempeños terminales que reordenan los programas de estudio para el logro del perfil de egreso de los alumnos.
- **Definición y regulación de las distintas modalidades:** Estándares mínimos que hacen que un subsistema pueda ser reconocida por el SNB.
- **Mecanismos de profesionalización de la gestión:** para desarrollar en todos los subsistemas estándares y procesos comunes a todos los planteles. Incluye la formación y actualización de los profesores, así como los procesos de gestión para vigilar el cumplimiento de la RIEMS.
- **Certificación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB):** Reconoce el cumplimiento cabal de los primeros tres ejes.

*Ilustración 2 Ejes de la RIEMS*



Como se puede apreciar, cada determinado segmento de la concretar la RIEMS a partir de

uno de estos ejes atiende a un EMS, se articulan entre sí para la definición de estándares

mínimos de operación y las líneas de acción que van desde el cambio en los programas de

estudio, hasta la forma en la que se hace que los maestros adopten y desarrollen el modelo educativo basado en competencias. Se retomaron dos de estos ejes que se relacionan directamente con la práctica docente: el MCC y los mecanismos de gestión y profesionalización.

### ***3.2.1 El Marco Curricular Común: cambio metodológico obligado***

El MCC, por ejemplo, estipula y describe la orientación que han de tener los contenidos y las acciones pedagógicas en todos los planteles de todos los subsistemas. Busca la articulación de los planes y programas de estudio hacia el desarrollo de ciertos desempeños que han de ser comunes a todos los egresados.

Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos.... Es esencial que en este contexto se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Los profesores, sin embargo, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas. Simplemente cambiará el enfoque de su trabajo, el cual estará orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños, sin que ello requiera que cubran nuevos contenidos. (SEMS, 2008)

El MCC se desarrolla con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales, la suma de estas competencias conforman el perfil de alumno que se desea propiciar con la RIEMS. De esta manera, los planes y programas de estudio se vieron modificados para incorporar las competencias a la estructura curricular:

Tabla 1 Competencias del SNB

Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato	
COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
<b>Genéricas</b>	<i>Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.</i>
<b>Disciplinares</b>	<b>Básicas</b> <i>Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la <b>base común de la formación disciplinar</b> en el marco del SNB.</i>
	<b>Extendidas</b> <i>No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. <b>Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas</b> de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.</i>
<b>Profesionales</b>	<b>Básicas</b> <i>Proporcionan a los jóvenes <b>formación elemental para el trabajo.</b></i>
	<b>Extendidas</b> <i>Preparan a los jóvenes con una <b>calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.</b></i>

Elaboración propia. Fuente: Acuerdo 442

Esta nueva estructura curricular requirió de los profesores un cambio en su enseñanza y forma de trabajo. De acuerdo con el Marco Curricular Común (MCC), el trabajo por competencias, facilitará al estudiante la movilidad entre subsistemas, continuar con sus estudios universitarios o incorporarse al ámbito laboral, pero, para el cumplimiento de este deseo, una vez más aparece el docente como pieza clave, se anuncia el compromiso que tiene este para que la reforma se lleve a cabo.

Que el trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS (SEMS, 2008)

Si bien, uno de los primeros componentes de la profesionalización tiene que ver con las características que conforman al profesional de la educación que se plantea en las reformas. En la mayoría de estos componentes, se encuentra una particular centralidad en las tareas

del oficio y los conocimientos necesarios para llevar a cabo dichas tareas. La RIEMS, por ejemplo, en el acuerdo 447, establece la noción de competencias desde la que caracteriza al profesor que se espera de la reforma. De acuerdo con la SEMS (2008):

Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil... Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB.

Estas competencias se articulan para la concreción del SNB y el modelo educativo basado en competencias. Son universales para todos los docentes sin importar a qué subsistema pertenecen. La RIEMS estableció una serie de elementos que demanda del trabajo de los maestros para concretar el MCC en el aula: la enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del perfil de egreso del estudiante. Para ello, los profesores deben apropiarse de determinadas competencias que los profesores han de integrar en su quehacer cotidiano:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. (SEMS, 2008)

Las competencias docentes propuestas por la RIEMS son atributos que expresan las aspiraciones del tipo de profesor y práctica que se desea concretar. Para ello, la SEMS desplegó acciones relacionadas con cursos de actualización y especialización en diplomados para el desarrollo y certificación de esas competencias. En el proceso de implementación de la RIEMS, los profesores han tenido que tratar de mejorar significativamente la funcionalidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes en su tránsito por el bachillerato, por lo que se han enfrentado ante un cambio que les demanda la movilización de saberes, prácticas y formas de concebirse dentro de la escuela y en la profesión.

Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.

(SEP, 2008)

Por tanto, esta reforma no solo propone un prototipo de profesional, sino que, también establece mecanismos para acceder a esa profesionalidad donde elementos políticos, institucionales y curriculares se entrecruzan y se legitiman bajo el discurso de innovación, cambio y mejora de la práctica docente. A continuación, analizaremos cómo en la RIEMS se dibujan en sus directrices las estrategias de profesionalización.

### ***3.2.2 Los mecanismos de gestión: las nuevas reglas del juego para la profesionalización***

Como ya se ha mencionado, la RIEMS propuso un cambio de acciones pedagógicas a partir del MCC. Sin embargo, para que esta nueva disposición se llevara a cabo en distintos niveles de la escuela, la RIEMS propuso determinadas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones, entre las cuales se encontraba el desarrollo y la profesionalización de la planta docente.

La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. Evidentemente habrá que ser cuidadosos con no imponer indebidamente a los profesores nuevas formas de trabajo; de lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los profesores, como actores clave en la EMS, deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral. (SEP, 2008)

Si algo caracteriza a la EMS, es la diversidad de perfiles y formaciones que conforman la plantilla de sus profesores y como se ha dicho, la mayoría de estos, no cuentan con una formación de base para la enseñanza, sino que son profesionistas inmersos en la docencia. Si los propósitos de la RIEMS fueron la concreción de un modelo educativo basado en competencias y el cambio metodológico de los profesores, entonces se requería de una

estrategia que permitiera conducir a los profesores las nuevas formas de trabajo y propósitos de reforma.

La profesionalización docente en la RIEMS hasta entonces tenía que ver con el desarrollo de un perfil docente: “conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. (SEMS, 2008)

Para el desarrollo de este perfil, los profesores debían atender a los cursos y diplomado del PROFORDEMS. Pero como hemos visto, más que el desarrollo profesional de los maestros, estos cursos priorizaron comunicar a los profesores “las nuevas reglas del juego”, es decir, las formas institucionales y normativas de la RIEMS que establecieron cómo la práctica docente tenía que ser llevada a cabo.

### **3.3 El nuevo esquema de profesionalización**

A partir de la RIEMS, la capacitación de los docentes volvía a ser tema prioritario de la agenda política: La mejora del perfil docente se marcaba como un eje articulador para la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y los propósitos de la RIEMS, específicamente aquellos relacionados con la cobertura, calidad, equidad y diversidad.

En esta reforma, la política educativa hace un énfasis en la profesionalización del saber docente a partir de determinados procesos que requería de los maestros, desarrollar un determinado perfil, producto de cursos y diplomados en los que se pretendía que el docente hiciera un cambio metodológico en su enseñanza para el logro de los propósitos

establecidos en la RIEMS. Para ello, la SEMS emprendió dos mecanismos de profesionalización: el PROFORDEMS y el CERTIDEMS.

### ***3.3.1 Desarrollar las competencias: PROFORDEMS***

Como parte de la RIEMS se implementaron medidas para la formación y actualización de la planta docente con base en un modelo de competencias y estrategias centradas en el aprendizaje de los alumnos. Para ello, se definió el Perfil del Docente, constituido por un conjunto de competencias, que están referidas al trabajo de los docentes por lo que son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.

Fue en año 2008 que la Subsecretaria de Educación Media Superior en conjunto con la ANUIES y diferentes universidades del país, diseñaron el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) para dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación. Se propuso...

...formar a los profesores bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias. (ANUIES, 2008).

El PROFORDEMS funciona como un esquema de cursos de especialización y diplomados a los docentes de escuelas de educación media superior, que posteriormente se complementa con un proceso de certificación de las competencias adquiridas. Nació como respuesta a una necesidad institucional, con procesos de inducción al modelo educativo basado en competencias, pero también a los componentes clave de la RIEMS como se aprecia en la siguiente tabla:

<b>Diplomado En Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior</b>	
<b>Cursos</b>	<b>Horas</b>
<b>Módulo I:</b> La Reforma Integral a la Educación Media Superior	40
<b>Módulo II:</b> Desarrollo de competencias docentes en Educación Media Superior	100
<b>Módulo III:</b> La planeación didáctica vinculada a las competencias	60
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>

Fuente: ANUIES

Se trata de un diplomado de 200 horas que, de una u otra forma, estableció dinámicas de trabajo con la intención de generar en los docentes competencias y que luego estas ayudaran a la concreción de un determinado perfil de egreso en los estudiantes. El PROFORDEMS tuvo por objetivo desarrollar el perfil de conocimientos y habilidades que comprenden el profesional habilitado para enseñar por competencias. El diplomado “*Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*” fue un espacio pensado en la actualización permanente del profesorado de preparatoria, pero también orientó y resignificó la práctica docente.

Su aparición fue una respuesta institucional ante la necesidad de capacitar profesores cuya formación profesional en su mayoría no era educativa. La estructura del curso se dividió en 3 módulos orientados hacia:

- La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)
- El desarrollo de las competencias docentes
- Los contenidos desde un enfoque por competencias

A partir de aquella estructura, se buscaba “la transición de una enseñanza tradicional a una centrada al aprendizaje” (ANUIES, 2008).

Sin embargo, la profesionalización de los docentes con el tiempo adquirió más elementos que poco a poco complejizaron cada vez más sus estrategias. Una vez que los profesores hubiesen acreditado estos cursos y diplomados del PROFRODEMS, la autoridad educativa les solicitó evidenciar las competencias obtenidas en dichos cursos a través de un proceso de certificación del CERTIDEMS. Esto con el fin de dar fe de que aquellos que habían aprobado los cursos, eran capaces de desarrollar el modelo educativo por competencias y, además, habían asimilado los preceptos con los que se sustenta la RIEMS.

### 3.3.2 *Certificar las competencias: CERTIDEMS*

Al finalizar el PROFORDEMS, con la acreditación de los tres módulos, la institución encargada, emitió el documento de acreditación a todos aquellos que habían participado. El proceso de certificación inició con la publicación de la convocatoria para ser certificado. La Certificación de Competencias Docentes en Educación Media Superior (CERTIDEMS) consistió en proyecto fundamentado en la relevancia que este tiene para la concreción del MCC conforme a las características del contexto escolar. Los participantes podían elegir entre tres opciones para certificar el dominio de las competencias docentes:

<b>Opciones para acreditar el proceso de CERTIDEMS</b>	
<b>Propuesta didáctica</b>	Planeación escrita, comunicable, argumentada y reflexiva de una ruta o trayecto de aprendizaje y enseñanza que organiza lógicamente los contenidos a trabajar en el espacio escolar; advierte los vínculos y las acciones esperadas de los actores e incorpora modalidades de valoración o evaluación del proceso
<b>Evaluación, adaptación o creación de material educativo</b>	Es un documento que toma como objeto un material educativo para su uso o evaluación en un plan de estudios que se desarrolla bajo el MCC de la RIEMS. En esta opción el autor habrá de seleccionar una de las siguientes variantes: a) la <b>evaluación</b> de un material educativo utilizado actualmente en la práctica docente; b) la <b>adaptación</b> con modificaciones de un material educativo, su uso en la práctica docente y su evaluación y c) la <b>creación</b> , puesta en práctica y evaluación de un material educativo.
<b>Diseño o rediseño de un curso</b>	El diseño de curso deberá definir las competencias genéricas y disciplinares que habrán de desarrollar los estudiantes, así como los procesos y los respectivos productos que serán las evidencias que

permitirán identificar la medida en que los estudiantes logran el desarrollo de esas competencias.

También se requiere definir de manera precisa los contenidos del curso, mismos que serán organizados en “unidades de competencia”; se definirán de manera clara las actividades de aprendizaje que facilitarán el logro de las competencias disciplinares y genéricas, así como los recursos, mediaciones y evaluaciones que se propone emplear en cada unidad

Elaboración propia, fuente: ANUIES

Cualquiera que fuera la opción que se eligiera, se esperaba que el profesor pudiera proponer estrategias y actividades congruentes con los principios pedagógicos de la educación basada en competencias y los atributos del perfil de egreso del alumno establecidos en el Marco Curricular Común de la RIEMS.

Este proceso requería del profesor desplegar una serie de conocimientos y destrezas que van más allá de la reproducción de teorías educativas y estrategias didácticas. Armar un proyecto con miras a formar un alumno crítico, reflexivo y autónomo, requiere, como mínimo, que los profesores hayan desarrollado primero aquellas habilidades.

A los docentes se les proporcionó un periodo formativo pensado en desarrollar aquellas habilidades para transformar su práctica, sin embargo, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la RIEMS, señalan continuamente lo escasa o nula que ha sido la aportación de estos cursos para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Apenas si acaso han informado a los profesores sobre las metas de la RIEMS, lo que pone en tela de juicio si un curso de 200 horas es tiempo suficiente para generar un cambio en la forma de trabajo de los docentes.

Una vez que los profesores habían entregado su propuesta, se le proporcionaba un evaluador quien determinaba si el proyecto presentado era favorable o no. De ser favorable, se emitía la “Constancia de Certificación en competencias docentes para la Educación Media Superior”

La SEMS intensificó las medidas que se supone, buscan cuidar y asegurar la calidad de los servicios de la EMS a través de acuerdos, normas y mecanismos de profesionalización de la gestión permeados por el ánimo de “mejorar” la labor de los maestros. A partir de esta reforma, la profesionalidad define las cualidades del trabajo docente y lo sujeta a procesos de gestión y principios de la calidad educativa.

Es así como, al menos en este nivel educativo, se conforma e inicia un dispositivo de profesionalización basado en cursos de capacitación para la asimilación de los preceptos de la reforma, el desarrollo de un perfil profesional y la comprobación de las competencias obtenidas. (PROFORDEMS – CERTIDEMS)

Aunque las intenciones de esta estrategia se reflejaron en un esmero por hacer que los profesores pasaran de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje, pareciera que ... “va asociada a la pérdida de la autonomía, a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división social del trabajo docente”. (Martínez, A., 2004). Como se puede apreciar, PROFORDEMS Y CERTIDEMS fueron dos momentos para que los profesores accedieran a los atributos que definen al profesional de la RIEMS. Adquirir las competencias propias de la RIEMS requería de los maestros pasar por esos momentos para designar quien era profesional y quien no.

A diferencia del Programa Nacional de Modernización Educativa de la década de 1990, en esta etapa no solo se buscó la nivelación pedagógica de los docentes a partir de la continua capacitación, sino que, a partir de la RIEMS, el maestro tenía que incorporar y desarrollar en su práctica elementos específicos de la normatividad mínima y los preceptos clave de la política educativa vigente: acuerdos, leyes, decretos, principios pedagógicos y didácticos, entre otros. Un proceso que no solo requirió la copia fiel en el aula, mas bien se trató de un proceso de relectura, apropiación y traducción de la reforma.

### ***3.3.3 Evaluar el desempeño, preservar el empleo: Reforma 2013***

La RIEMS continuó operando en las escuelas, los docentes continuaron atendiendo la oferta de diplomados del PROFORDEMS y en algunos casos, lograban certificar sus competencias a través del reconocimiento del CERTIDEMS. Pasaron 5 años desde la introducción de la RIEMS y su propuesta de profesionalización para que los docentes vivieran otro proceso, uno de los cambios más notorios de los últimos tiempos en el sistema educativo mexicano: la introducción de la Reforma Educativa 2013 promulgada durante el gobierno del ex presidente Enrique Peña Nieto.

Uno de los objetivos de la Reforma Educativa 2013 para el Sistema de Educación Media Superior fue el de mejorar el logro y desempeño de los jóvenes mediante la participación de autoridades, directores, personal de apoyo y maestros. Para ello se propuso promover programas de formación continua centrados en la formación en competencias, la capacitación en el manejo de las tecnologías, la planeación participativa para la mejora de la gestión, la incorporación de innovaciones y el fomento de la investigación en las prácticas pedagógicas.

Se dio continuidad a las estrategias de profesionalización con la ampliación de opciones que promueven la actualización disciplinar y pedagógica, la formación continua para incorporar elementos de reflexión y análisis de las prácticas educativas y el trabajo colaborativo en las academias.

En dicha reforma se modificó el artículo tercero constitucional. Se incorporaron cuestiones que tejieron situaciones y mecanismos más elaborados que las reformas anteriores: Aparece un nuevo criterio constitucional, el de la calidad educativa, entendida como máximo logro de aprendizaje en los estudiantes. Se estableció como imperativo la idoneidad, lo cual, permite regular e intervenir sobre los profesores pues se les atribuye

como obligación perfeccionar y evaluar su desempeño a través de pruebas para asegurar su permanencia en el sistema; es decir, conservar el empleo.

La reforma educativa de 2013, al igual que la RIEMS, priorizó la profesionalización de docentes para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias y así, elevar la calidad educativa. Sin embargo, este nuevo profesionalismo incorporó otros elementos que no existían hasta entonces: la evaluación del desempeño y la idoneidad. En 2013 se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual, evaluó la idoneidad de los profesores mediante la aplicación de instrumentos de valoración. Con ello determinó quiénes podían enseñar con base en perfiles, parámetros e indicadores que condensaron un modelo de docente idealizado y la práctica aceptable para la SEP.

La estabilidad laboral de la que gozaba este gremio pronto se vio diluida, ante estos hechos, era de esperarse que el magisterio se sintiese confundido, desinformado y amenazado. Aunado a ello, la campaña mediática de desprestigio hacia los docentes iba en aumento, se les señaló como responsables del deterioro educativo a través de mensajes publicitarios que los colocaba como “irresponsables”, “revoltosos” y “rebeldes del sistema” con actitud de resistencia a la evaluación, de actos corruptos, de marchas que atentan contra el futuro de los niños y niñas de México. Fullan (1998) plantea que muchas veces las resistencias de los profesores se asumen colectivamente porque existe un alto nivel de exigencias y un deterioro en la calidad de vida de los involucrados, cuestiones que no son tomadas en cuenta por las autoridades educativas al planear y diseñar las reformas educativas.

Este nuevo ordenamiento supuso la incorporación de algunos conceptos propios del esquema económico como principios constitucionales que dan continuidad al asunto de la calidad educativa, pero, además, la hacen obligatoria. Se suma y se hibridan dos dispositivos: el de la profesionalización y el de la evaluación para gobernar el sistema educativo y como consecuencia, se regula y condiciona el trabajo docente.

Al analizar con más detalle las líneas de acción de las reformas educativas, se manifiesta de diversas formas el ánimo recurrente por vigilar y someter a docentes a procesos de rendición de cuentas para encasillarlos en estándares de eficiencia. Esa obsesión también recurre a la formación continua donde el profesor ha de construir un perfil e identidad que constaten su profesionalismo.

De hecho, parece que todas estas reformas tienen como objetivo principal la figura y el trabajo del profesor, desde los términos y condiciones de su ingreso, los mecanismos con los que se ha de evaluar su permanencia y hasta el grado de responsabilidad que tiene para hacer que la reforma se cumpla. Sin Embargo, como advierte Weiss, (2018) la creación de esta legislación tiende a ser punitiva porque pone a disposición la permanencia del profesor diluyendo la idea de que esta ley funciona para el desarrollo profesional del magisterio. Esta etapa de cambios significativos en las decisiones reglamentarias y normativas de las instituciones, trajo consigo una dinámica distinta en las formas de capacitar y actualizar a los maestros. Profesionalizarse ahora se reducía a tomar cursos de manera obligatoria como condición para continuar en el puesto.

Desde el año 2017, las acciones para profesionalizar a los docentes dejaron de ser únicamente asunto del PROFORDEMS. La COSDAC participó en la construcción de cursos, diplomados y talleres para la formación continua de los docentes con diversas maneras y modalidades para la oferta de cursos de corte didáctico y pedagógico.

A fin de elevar la calidad de la educación que se imparte en el nivel medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior alineó el programa de formación docente con los procesos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dichos procesos incluyen

evaluaciones de: ingreso, de promoción a funciones directivas y de desempeño. (COSDAC, 2017)

Las tendencias de las estrategias de profesionalización están ligadas a cuestiones pedagógicas y didácticas para los docentes, pero también tienden a la interiorización de la normatividad minina con la que funciona la reforma educativa, la adopción del “nuevo” vocabulario y el intento por traducir estas normas en la práctica docente.

Actualmente, la SEP insiste en continuar con la formación de los profesores en servicio para el logro de la calidad educativa. En el caso de la EMS, la oferta de cursos se ha extendido, se ofrece tanto para aquellos que son de nuevo ingreso como los que ya están en servicio. A pesar de que la SEMS ha ofrecido cursos de formación a sus profesores desde hace más de 10 años, la misma SEP reconoce inconsistencias en la capacitación que ha ofrecido a los maestros de este nivel:

En los últimos años, este proceso se había centrado prácticamente en una sola área: el desarrollo de competencias docentes... Estos maestros requerían desarrollar habilidades y métodos de enseñanza acordes al modelo de educación por competencias alineadas al Marco Curricular Común del bachillerato. Sin embargo, existen diversas evidencias que permiten corroborar que esta orientación ha resultado insuficiente. No sólo los mismos contenidos de este tipo de curso resultaron insuficientes para incidir efectivamente en la actividad docente en las aulas y en el fortalecimiento de sus interacciones con los estudiantes, sino que tampoco se apoyó la actualización y ampliación de sus conocimientos disciplinares y de los aspectos pedagógicos relevantes. (SEP, 2018, p. 2)

Los problemas históricos por los que atraviesa la EMS en México no se compensan con la promulgación de reformas, leyes y acuerdos. Tampoco en promulgación y diseño de cursos

para optimización de la práctica de los maestros. Tiene que ver con diversos factores que van más allá del desempeño del docente, por ejemplo, las condiciones sociales y económicas en las que se encuentra la educación de nuestro país.

En México, una de las principales preocupaciones del Estado y de la sociedad, desde tiempos revolucionarios y hasta la actualidad, ha sido la de ofrecer educación para todos. Basta recurrir a algunas cifras e indicadores para corroborar que la problemáticas sociales y educativas por la que atraviesa nuestra nación aun es compleja. Por ejemplo, en Educación Media Superior (EMS), si se observa algunas cifras sobre cobertura educativa de los últimos 16 años, desde 2001 hasta el año 2017, la EMS ha incrementado un 25% su capacidad. Con todo y ese esfuerzo, actualmente solo el 62% de la población en edad de cursar el bachillerato puede ingresar a dicho nivel, es decir, 6 de cada 10 jóvenes obtienen un lugar, los otros 4 quedan fuera porque no hay espacio para atenderlos (SEP, 2017).

El desafío de la cobertura y la equidad es un problema histórico característico de este nivel, ya que en los últimos 3 sexenios los programas sectoriales han identificado la creciente demanda de este nivel en relación con la escasa atención que se ha dado a la creación de más escuelas. Sin embargo, no basta con lograr que los alumnos entren, también es primordial asegurar su tránsito, es decir, que no abandonen sus estudios. La SEP (2012) indica que 62.2% de los alumnos que ingresan a este nivel concluyen mientras que 37.8% interrumpe sus estudios.

Cada día más y más alumnos abandonan la escuela, la demanda crece y crece, pero los espacios para atender a los jóvenes no son suficientes. Mejorar la educación no es incrementar las horas de escolarización, no es lograr que todos estén dentro de la escuela, no es ponerlo por escrito y esperar a que de la noche a la mañana el país se transforme. Mejorar la calidad de la educación tampoco es intensificar la demanda de cursos, talleres y diplomas que constatan que el maestro “se está actualizando”. No es que estas acciones

sean medidas erróneas, sino que por sí mismas, sin un seguimiento de ellas y sin la participación de todos los agentes involucrados; autoridades, maestros, alumnos y padres de familia, no garantizan superar las dificultades de nuestro sistema educativo. Por ello es que el mejoramiento de la educación todavía no es visible porque el problema no es de una sola dimensión: la del desempeño del docente.

Con todo y estos problemas, la administración federal ha seguido una lógica que bien señala Gil Antón, M. (2018): que un solo factor sea determinante para atenuar la fuerza de las condiciones de contexto, es decir, que por sí sola, la eficacia pedagógica de los docentes o que las organizaciones escolares puedan mitigar los problemas que nuestra nación ha enfrentado al menos en los últimos 30 años.

En el caso particular del nivel bachillerato, la RIEMS demanda la profesionalización de sus docentes en acciones formativas pensadas en el desarrollo y apropiación de competencias para que los alumnos logren con éxito los aprendizajes clave planteados en el currículo y el mejoramiento de los resultados en pruebas estandarizadas como PISA o PLANEA.

No obstante, se ha de insistir en que la mayor parte de los profesores de este nivel carecen de una formación pedagógica de base para la enseñanza. Aun así, aparecen como mediadores y ejes articuladores para el éxito de las reformas. Quizá esta lógica es la que sustenta y da posibilidad a que continuamente se les insta atender diplomados, cursos y capacitación cuyos objetivos tienden cada vez a elevar la calidad en lugar de la mejora.

La profesionalización que emerge desde la creación de la RIEMS ha sufrido cambios y transformaciones a través del análisis de sus diversas fases, se visibiliza la forma en la que se vincula cada vez más el trabajo de los profesores y la modificación de su práctica en función de los propósitos y proyecciones de las reformas educativas y las reglas del

mercado. Lo que inició como un programa de capacitación y nivelación pedagógica, mutó a un dispositivo más complejo con elementos cada vez más amarrados uno con otros como sistema de gestión y regulación del trabajo docente.

<b>De la capacitación a la profesionalización en EMS</b>	
<b>Primera fase</b>	Comienza a inicios de la década de 1990, en el marco de la modernización educativa cuando iniciaron los programas de titulación y acreditación de estudios que buscaban compensar la falta de título profesional de algunos de los profesores que apenas y habían cursado estudios preparatorios. Con la introducción del modelo educativo basado en competencias, hubo apertura a cursos disciplinarios para la actualización de los profesores en contenidos y didácticas específicas. Específicamente en la modalidad técnica (CONALEP, CETIS, CBTIS, CBTA, etc.) se inducía a los profesores a periodos de entrenamiento para el diseño de estrategias y actividades que favorecieran la adquisición de competencias laborales sustentada en los principios de la tecnología educativa.
<b>Segunda fase</b>	Con la introducción de la RIEMS, nace el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) diseñado por la ANUIES e implementado por distintas IES del país. Aparecen los diplomados sobre aspectos pedagógicos con los que se pretendía la profesionalización de los docentes a partir del desarrollo de competencias que le permitieran adoptar el enfoque pedagógico constructivista propuesto en la reforma y lograr los propósitos de elevar la calidad educativa. Ello requirió que los profesores se indujeran a un segundo proceso el cual demandaba la certificación de las competencias desarrolladas en los diplomados a partir de un proyecto pedagógico (CERTIDEMS)
<b>Tercera fase</b>	Tomó 5 años para que las condiciones del trabajo docente vieran un cambio drástico. De ahora en adelante se condicionaba la estabilidad laboral de los profesores mediante la evaluación del desempeño docente. La profesionalización de los docentes seguía encaminada a la adquisición de las competencias docentes mediada por mecanismos más elaborados que pretendían más que capacitarlos pues se condicionó la estabilidad laboral: se perdieron derechos y se sumaron tareas y actividades al trabajo docente.

### **3.4 La profesionalización docente en Educación Media Superior como dispositivo de regulación del trabajo docente**

La profesionalización docente en el nivel medio superior es un proceso histórico que nació a partir de determinadas condiciones económicas, sociales y tecnológicas del que devienen formas específicas de ejercer el poder y control para la regulación del trabajo y práctica docente. Se ha mostrado a lo largo de este análisis cómo esta profesionalización se ha valido de discursos, mecanismos y actores que tejen una red de relaciones en las que convergen elementos políticos, institucionales, organizacionales y pedagógicos que la componen y la legitiman.

Como se ha mencionado anteriormente, las reformas educativas tienden a sustentarse a partir de discursos sobre cambio y mejora. Desarrollan y modifican la noción sobre la enseñanza, el aprendizaje y la docencia en función del esquema económico y la eficiencia educativa cuyos principios vinculan el actuar del profesor con los objetivos de reforma.

La RIEMS no fue la excepción, ya que construyó su propuesta a través de las nociones aspiracionales de la calidad y los deseos del mercado global con pretexto de solventar los problemas educativos que han caracterizado a este nivel; la cobertura, la equidad y la eficiencia terminal.

Al analizar la profesionalización que emergió desde la creación de la RIEMS, se visibilizó cómo se generaron estrategias de actualización y capacitación que con el paso del tiempo se han vuelto cada vez más complejas y dependientes de las reformas educativas. Con estrategias, mecanismos de diversa índole y diversos actores el dispositivo se conforma de la siguiente manera:

Ilustración 3 El Dispositivo de la Profesionalización en EMS\*\*

	FASE 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
MECANISMOS	CAPACITACIÓN	PROFESIONALIZACIÓN		
Políticos	PROGRAMA NACIONAL DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989)	REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008)	REFORMA EDUCATIVA 2013 -2018	NUEVA ESCUELA MEXICANA (2019)
Pedagógicos	Educación Basada en Competencias			
Curriculares	Marco Curricular Común			
Organizacionales		Mecanismos de gestión		
Institucionales		Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato	Servicio Profesional Docente	Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y los Maestros
Estructurales		Definición y regulación de las modalidades de oferta		
Estrategias	Titulación y acreditación de cursos de capacitación	Nivelación pedagógica y desarrollo de competencias docentes a través del PROFORDEMS	Certificación de las competencias obtenidas CERTIDEMS	Evaluación diagnóstica, de desempeño y permanencia: ECODEMS
Instituciones encargadas	IES	ANUIES, UPN, IPN y BUAP	INEE	COSDAC
Discurso	CALIDAD EDUCATIVA			EXCELENCIA EDUCATIVA

Elaboración propia.

\*\* Se agrega una posible cuarta fase debido a que la actual administración ya comenzó a dibujar las proyecciones que tiene sobre la profesionalización de los docentes, aunque no es el objeto de análisis para este estudio.

Bajo la idea de profesionalizar al docente es que ha habido una progresiva tendencia a incorporar programas de formación continua y permanente para interiorizar en los profesores las nuevas y emergentes reglas del juego.

Como se ha insistido, las reformas educativas son procesos históricos que construyen y configuran dispositivos que han mutado y han perfeccionado los modos en los que se regula la práctica y el trabajo de los docentes. Los diferentes mecanismos que despliega “...constituyen un marco regulatorio, que conduce al maestro hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y deberes acerca de la docencia, que encuentran su base en una determinada noción de profesional”. (Fardella, 2012).

El despliegue del dispositivo de profesionalización, ha tejido una red de estrategias, mecanismos y situaciones que funcionan en distintos ámbitos y con diferentes niveles de avance y concreción. Su funcionalidad ha tenido aciertos y desaciertos como toda política educativa. Sin embargo, se observa continuamente cómo se ha impuesto a los docentes una concepción particular sobre su figura y hacer cotidiano. Se les conduce a una idea de profesionalización ligada a la multifuncionalidad que regula y complejiza las condiciones de su trabajo y profesión.

Los discursos oficiales con los que se impone el nuevo orden, proclaman bondades a partir de las pedagogías en boga, son el sustento y pretexto para el diseño e implementación de mecanismos más complejos y con los cuales se espera que los maestros accedan a la profesionalidad. Esto en las reformas se traduce en acciones que van desde periodos formativos en cursos y diplomados sobre cuestiones didácticas o disciplinares, hasta procesos de promoción, evaluación diagnóstica, del desempeño que condicionan su salario y permanencia laboral. Con lo cual, se regula el trabajo y se ejerce el control sobre la práctica de los docentes

Desde la introducción de la RIEMS hasta la actualidad, se da continuidad al tema de la capacitación y formación de los profesores para el perfeccionamiento de su labor. Se requiere que los educadores atiendan un sin fin de actividades que pretenden garantizar la apropiación de aquellos saberes pedagógicos y didácticos exigidos en las evaluaciones. Sin embargo, bajo esta dinámica, se detecta una seria dificultad en la formación de los profesores, esto es; la innumerable cantidad de competencias que se demanda a los maestros en servicio. Con ello, “toda una lista de cursos, talleres y diplomados que pretenden desarrollar saberes que puedan contribuir a su quehacer, pero también se corre el riesgo de querer formar al profesorado en tantos ámbitos y en tantas cosas que esa polivalencia se convierta en confusión, superficialidad y ambigüedad”. (Imbernón, 2007)

La profesionalización docente constituyó un hito en la historia de las reformas de nuestro país porque aparecen nuevas formas de orientar y ordenar la práctica de los maestros, donde las competencias aparecen en el discurso oficial como un imperativo y la calidad como una condición sin la cual no se puede concebir a la escuela. Sin embargo, como advierten González, Rivera y Guerra (2017) “los problemas de implementación no refieren a cuestiones logísticas, ni de información, confusión o insuficiencia de recursos, sino que regresan a las cuestiones de fondo: sus efectos”.

Este apartado ha desarrollado una forma de acercarse a mirar la anatomía del dispositivo de profesionalización, se ha demostrado cómo se instaura como un dispositivo que busca el control y regulación del magisterio, trastoca su condición e imagen, construye nuevos discursos sobre la docencia y afecta su estabilidad laboral. Pero estas cuestiones no siempre son visibles, hay que examinarlas a la luz de lo que producen, de las dimensiones que trastoca y las prácticas que genera. A estas alturas, cabe preguntarse ¿Qué ha provocado en todos estos años todo este esquema llamado profesionalización?

A continuación, en el siguiente capítulo se expone de forma detallada algunos de los hallazgos producto de la indagación de campo y la aplicación de entrevistas a profundidad a docentes de un bachillerato tecnológico de la Ciudad de México. El testimonio de los docentes da cuenta de los efectos que se han producido como parte del despliegue de este dispositivo.

# Capítulo 4.

Los docentes del CETIS 42:  
de la profesionalización a la  
construcción de nuevas  
identidades

#### **4. LOS DOCENTES DEL CETIS 42: DE LA PROFESIONALIZACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES**

Hasta ahora, se ha presentado un análisis sobre el esquema de profesionalización emergente a partir de la introducción de la RIEMS, como un dispositivo que se ha construido a través del tiempo con diversas estrategias y mecanismos tendiente a regular y controlar el trabajo docente. Por otra parte, para efectos de esta investigación fue preciso recuperar el testimonio de las experiencias vividas por los profesores sobre los procesos que buscan su profesionalización: PROFORDEMS, CERTIDEMS y la Evaluación del desempeño de la Reforma de 2013.

A partir de las entrevistas y relatos de las experiencias vividas por los profesores, a continuación, se da cuenta cómo todo este esquema fue recibido, cuáles son los cambios que generó y qué efectos se produjeron. Todo ello da cuenta de la trama generada por el despliegue del dispositivo de profesionalización a partir de la RIEMS, que se proyecta y vincula con:

- Cambios en las condiciones del trabajo docente
- La precarización y desprofesionalización
- La conformación de nuevas prácticas e identidades

Estos tres puntos son los ejes desde los cuales se desarrolló este capítulo, da cuenta del entramado que generó el dispositivo de profesionalización en un grupo de profesores de bachillerato tecnológico.

#### **4.1 La RIEMS, los docentes y los nuevos cambios en las condiciones de trabajo**

Desde el 2008, los docentes vivieron una transición repentina y abrupta por las nuevas disposiciones de la RIEMS. La nueva normatividad mínima y su propuesta de una educación por competencias aventuraron a docentes y escuelas a atender determinados procesos de los que emergieron nuevas tareas y cometidos que establecieron una serie de roles institucionales y nuevas formas de ser y estar en la escuela.

Durante las entrevistas, los participantes reconocieron cambios emanados por la introducción de nuevas directrices, cuyas intenciones fueron el redireccionamiento del actuar docente hacia los propósitos de la RIEMS. Cambios que en su conjunto y articulados trastocó de distinta forma las condiciones de los docentes. González, Rivera y Guerra (2017) mencionan que la introducción de las reformas se vive en los docentes como ataques directos a las condiciones establecidas, a modos de existencia, cambios en su práctica, como exigencias nuevas. Se trata de nuevas demandas que alteran las prácticas existentes, son alteraciones del cotidiano escolar y se viven como pérdida de las condiciones y derechos laborales ganados (p.170).

Dichos cambios comenzaron con la introducción de la RIEMS y sus *ejes* que constituyeron la normalidad mínima para todos los subsistemas de educación media superior. Como parte de las nuevas disposiciones de reforma, los docentes encontraron principalmente cambios en diversos ámbitos, principalmente en la gestión de los planteles, los procesos de admisión, selección, capacitación, así como la organización curricular, todo ello para la concreción del modelo educativo basado en competencias.

*Hobo cambios en la cuestión de organizar, de cómo está organizada la escuela, en cómo se te contrata, los requisitos que tenías que cumplir para poder estar frente a grupo. (D3)*

Este nuevo ordenamiento supuso para los docentes presión, tensión para cumplir con la nueva normatividad y el emergente esquema de organización y gestión de los centros. El nuevo cambio, también generó incertidumbre, duda en algunos de los profesores por la apresurada forma de inducir el cambio.

*Cuando empezó todo esto de la reforma del 2008 muchos de los maestros sufrieron...fijate, el término “obligatorio” en algún sentido llama. ¿cómo me van a obligar a hacer algo que no conozco? (D7)*

El nuevo modelo educativo de la RIEMS incorporaba un enfoque constructivista al ya vigente modelo por competencias. Los maestros tuvieron que movilizar prácticas apresuradamente para compaginar con el nuevo paradigma, el cual, se acompañó del argot educativo de la calidad, la equidad y la diversidad para transformarlo en disposiciones institucionales que delimitaban el tipo de práctica y docente que se buscaba. Los planes de estudio se enfocaron al desarrollo de ciertos atributos en los alumnos y los docentes les correspondía adecuarse al tipo de profesor que solicitaba la RIEMS.

*Se planteó que deberíamos de dejar de ser el maestro tradicional, se empezó a quitar el término de profesor y se empezaron a usar términos como facilitador. La importancia ya no era lo que aprendía, sino lo que sabía hacer [el alumno] (D5).*

Como se puede apreciar, el docente 5 encuentra que estos cambios también contemplaron un redireccionamiento de su figura, en la manera en que se concibe el nivel de intervención y trabajo del profesor dentro de esta nueva política. El docente menciona que dentro de las nuevas exigencias se reorientó su condición profesional a la de un facilitador. Es así que se introducen nuevas concepciones sobre el tipo de trabajo y función que ha de tener el docente, sin embargo, estos cambios generaron tensiones, conflictos y contradicciones debido a la acelerada transición entre las condiciones existentes y las nuevas demandas.

*Pues mira, dice que es la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y yo pienso que no se lleva a cabo, o sea, una reforma integral se lleva a cabo en todos los aspectos y yo siento que no se ha dado como tal. Primero nos empezaron a llenar de cursos, luego de información sobre la reforma y sobre las competencias, después, sobre lo que tenías que hacer y lo que tenías que dar, pero nunca se ha aterrizado esa reforma como tal. (D7)*

Los cambios repentinos en el trabajo docente fueron apenas el comienzo. Si bien estos cambios no fueron progresivos, sino que repentinos y a la fuerza. Los profesores entrevistados expresan otro tipo de cambios que en su conjunto visibilizan relaciones de poder y dominación. Lo que empieza cómo una política nueva, termina en conformar nuevas prácticas que a continuación se ve con mayor detalle.

#### ***4.1.1 Cambios conceptuales y nuevas disposiciones***

Una parte esencial de los cambios y transiciones fueron las nuevas disposiciones, pero la otra fue cómo los docentes trataron de incorporar esas disposiciones a su práctica. En ese proceso de tratar de incorporar, es que se generan distintos significados y diversas actitudes. Con la RIEMS los docentes tuvieron que comprender las nuevas disposiciones a partir de las cuales debían trabajar. Ello supuso, primero, entender los nuevos conceptos que se introducían. Al respecto, algunos profesores encontraron dificultades para comprender el sentido pedagógico y didáctico del cambio propuesto.

*No entendía los tecnicismos que tiene. Sin embargo, teníamos que estudiarla para poder entender lo que se pretendía en la reforma. Tienes que meterte a leer y leer para poder entender esa situación... para mí sí es muy complicado. (D1)*

El cambio requirió, entre muchas cosas, interiorizar preceptos de la reforma, transitar de una metodología a otra, atender a nuevas demandas y requerimientos. La transición repentina les obligó a adaptar su práctica para enseñar bajo un modelo por competencias con un enfoque constructivista y desencadenó choque con sus concepciones, prácticas,

hábitos y rutinas. Los docentes ante estos cambios trataron de incorporar nuevos elementos a su práctica, en ese intento se generaron diversas actitudes.

*Nada más nos empezaron a meter conceptos. Se te presionaba a que hicieras el PROFORDEMS y la certificación porque si no te iban a correr o que hicieras la evaluación porque si no iba a ser desacato y te podían despedir. O sea, la reforma fue más de tipo de presión para los docentes, que para prepararse para dar clases (D3)*

Los profesores expresan en distintos momentos tensiones, dudas y conflictos ya que la introducción de una reforma siempre implica movilizar distintos aspectos que en algún punto trastoca lo ya dado. Las nuevas disposiciones se presentaron a los profesores como las nuevas "reglas del juego" de las que se desprendieron disposiciones a propósito del cambio de las prácticas, pero que, en su conjunto, modificaron con estrecha relación sus condiciones laborales. Los procesos de cambio también se vincularon directamente con su figura y el nivel de responsabilidad para que estos cambios se reflejaran en el aula.

#### **4.1.2 Nuevas funciones y roles docentes: llevar las competencias al aula**

Como hemos visto, con la introducción del MCC y su propuesta de una educación por competencias, se generaron cambios abruptos en la figura del docente, esto a su vez, generó cambios sobre el trabajo pedagógico a desarrollar en el aula: el desarrollo de las competencias en los alumnos y en la propia práctica docente. Pasar de un discurso a la concreción de una política educativa trae consigo situaciones que han de trastocar de una u otra forma las condiciones ya existentes de todos los actores implicados. Como se ha explicado, las afectaciones tienen que ver con el choque entre lo nuevo y lo existente, lo que cambia y perjudica. En ese sentido, los profesores reportan haber experimentado una alteración en sobre su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje

*En la reforma el docente tiene que cambiar la forma de enseñar para que el alumno sea más participativo y a través de irlos guiando, el maestro ya no enseña como tal, sino que los guía hacia un camino en el objetivo... bueno, ese es papel que le están dejando, que hasta cierto punto es un papel muy grande, una responsabilidad muy grande. (D3)*

El cambio sobre la concepción del profesor como guía o mediador tiene un conjunto de implicaciones prácticas que se reflejan como parte de la nueva trama en reajustes y nuevas maneras de educar. Emergen nuevas formas de relacionarse con los alumnos, el currículo y la escuela que se convierten poco a poco en nuevas y crecientes funciones y trabajo para el docente.

*Ahí fue donde se planteó por primera vez que deberíamos de dejar de ser el maestro tradicional, se empezó a quitar el termino de profesor y se empezaron a usar términos como facilitador. Se decía que el docente ya no era el clásico que venía a recitar una clase, sino a guiar a los alumnos para que adquirieran conocimiento. (D5)*

La enseñanza en educación media superior y en especial, en las modalidades de bachillerato tecnológico, exigen del profesor un perfil profesional relacionado con la disciplina que enseña. Con la introducción de la RIEMS se colocó a la figura docente en una bivalencia pues, además de ser un experto en su área, también debía ser un experto en intervenciones pedagógicas para la generación de competencias y aprendizajes efectivos.

*Mira, nosotros en el campo disciplinar de matemáticas tenemos ciertas competencias disciplinares y ciertas competencias genéricas y debemos trabajar con ambas. Tenemos que optar por trabajar con competencias muy sencillas como ordenar, establecer relaciones, establecer jerarquías, seguir instrucciones, seguir procedimientos, etc. Pero, si no traen las bases de primaria, secundaria, tú no puedes avanzar, entonces nos piden un modelo por competencias cuando todavía no lo trae de la primaria, de la secundaria y pues ¿cómo lo vas a trabajar? entonces nos tenemos que*

*regresar y enseñar otro enfoque. La verdad si le tenemos que enseñar más por conocimientos que por competencias. Como docente tienes que trabajar dos cosas: tienes que trabajar competencias porque así te lo pide la reforma, pero tienes que trabajar con los conocimientos porque así lo requieren para que puedan presentar un examen. (D7)*

Para esta profesora el trabajo por competencias implicó un doble esfuerzo, por un lado, el trabajo que se demanda y, por otro, el que realmente se puede hacer con los alumnos. Se produce entonces una reorientación del trabajo y una adaptación del mismo. Surgen formas de actuar frente a las nuevas exigencias que difícilmente se concretan al pie de la letra como se enuncia porque se confronta con las formas establecidas y construidas con las que los profesores habían llevado a cabo su práctica. Cualquiera que sea la acepción que los profesores tienen sobre el trabajo por competencias, lo cierto es que en algún punto requirieron hacer un cambio para adecuarse al nuevo rol. Este pudo haber sido metodológico o también conceptual. Ante ello, los profesores expresaron haber experimentado diversas situaciones que les generaron concepciones negativas sobre el nuevo rol.

*Es tanto el desconcierto que se dio con esto de las competencias y es tanta la información que a veces nos llega a sacar de ese camino que debemos de seguir. A veces lo agarramos a nuestra conveniencia; como ahí dice que yo ya no soy el actor principal y que son los alumnos, entonces a veces decimos, «ah bueno, investiguen esto, traigan esto de tarea...» No, no es por ahí, requiere que no perdamos ese papel. (D6)*

Para enseñar, incluso si se formaron para ello, los profesores tienen que lidiar con condiciones y situaciones de las que no tienen control. Cada vez más el profesor es llamado a resolver problemáticas de diversa índole a la vez que se le solicita llevar a cabo su trabajo con pleno apego a las reglas, códigos y protocolos de la normatividad institucional. Se configuran nuevas funciones, pero también nuevos compromisos. Así, los docentes tienen

que estar preparados para “hacer”, es decir, para poner en acto un conjunto de saberes producidos y definidos por otros. Se trata más de un proceso de asimilación que de transformación de la práctica.

La propuesta pedagógica de la RIEMS incorporaba el enfoque constructivista al ya existente modelo basado en competencias con miras a enmendar los problemas de cobertura y equidad que históricamente había enfrentado el bachillerato mexicano. Para su operatividad, se puso en marcha el Marco Curricular Común (MCC) cuyas acciones reorientaron diferentes dimensiones del currículo, del docente y su práctica.

Se consideró fundamental acompañar la implementación del Marco Curricular Común (MCC) con acciones para la actualización y la capacitación a través de la formación continua para el desarrollo profesional de los docentes. Para que el MCC por competencias llegara al aula, se requirió el cambio metodológico de los docentes. Para ello, se ofertaron los cursos de actualización para que los docentes reorientaran su actuar hacia el tipo de figura y profesional propuesto en la RIEMS. Es así que emergió el PROFRODEMS, un programa de diplomados cuyo propósito fue, por un lado, desarrollar en los profesores las competencias necesarias para la enseñanza por competencias y, por otro lado, el redireccionamiento de su trabajo en el aula.

*Llevamos una serie de capacitación que se nos dieron para llevar a cabo este tipo de transición. (D4)*

El PROFORDEMS se desarrolló como respuesta institucional para cumplir con los desempeños terminales a los que los alumnos debían llegar (perfil de egreso) y con ello, llevar al aula el modelo por competencias. De esta manera, según las autoridades, los profesores harían un cambio metodológico y transformación de su práctica. Sin embargo, los profesores expresan situaciones de conflicto por la apresurada manera en que se les hizo atender dicho programa.

*Se firma por decreto que la educación ahora es un modelo educativo basado en competencias, pero ¿se fijaron en las condiciones de estructura, y las estrategias en la preparación de los maestros? No. Todo fue al vapor. En las políticas no por decreto se van a hacer las cosas con sueños y con blablablá...se necesitan las condiciones no solamente estoy hablando de los espacios físicos, sino también de la preparación de los docentes. Ya se decretó y luego luego me mandaron al diplomado. ¿qué no primero me tienen que mandar al diplomado y después exigir trabajar por competencias? (D4)*

La SEMS buscó implantar en todos los profesores las nuevas directrices y formas de trabajo. Las funciones de los profesores se vieron delineadas por las proyecciones y ambiciones de reforma en lugar de las necesidades formativas de los profesores. Parece que esta urgencia por capacitar a los docentes refleja más un proceso de gestión que de formación.

El Marco Curricular Común (MCC) y los Mecanismos de profesionalización de la gestión incluyen procesos diferenciados pero que articulados, tienden a trastocar en algún punto el trabajo y práctica de los docentes. Las estrategias de profesionalización propiciadas a partir de la RIEMS no fueron la excepción, ya que tienden a vincular el actuar del profesor con los distintos objetivos de reforma que generan un entramado de situaciones que los docentes continuaron viviendo.

La operatividad del Marco curricular común fue otro de los elementos que produjo alteraciones ya que se instauró en las escuelas como la nueva manera de organización escolar y que fuera común a todas las modalidades de bachillerato. En ánimos de esa articulación, se buscó el desarrollo de desempeños terminales a modo de competencias. Para la concreción de las competencias, los profesores debían desarrollar una educación por competencias con un enfoque constructivista. Toda esta nueva gestión implicó para los profesores su participación en los diplomados del PROFORDEMS.

## 4.2 Desprofesionalización y precarización: PROFORDEMS y CERTIDEMS

Para concretar la RIEMS en el aula, los docentes emprendieron cursos de formación en competencias con la promesa de transformar su práctica. La SEMS y la ANUIES extendieron la convocatoria para aquellos que desearan formar parte del diplomado llamado «competencias docentes». De acuerdo con los informantes, se les indujo a periodos extensos de capacitación a partir de diplomados que requerían tiempo extra al de su jornada laboral. A la fuerza o de forma voluntaria, pero los profesores atendieron los cursos.

*Cuando me lo presentan fue como – es obligatorio, lo tienes que tener, porque si no, ya no ya no vas a tener trabajo-. (D2)*

Ellos mencionaron algunas de las complicaciones e inconsistencias durante el desarrollo de este diplomado, encuentran algunas complicaciones que repercutieron en ellos y que forman parte de las inconsistencias con las que se desarrolló. En esa transición, entre atender los cursos y desarrollar las competencias del PROFORDEMS se generaron una serie de situaciones que los profesores dan cuenta a continuación.

*Se firma por decreto que la educación ahora es un modelo educativo basado en competencias, pero ¿se fijaron en las condiciones de estructura, y las estrategias en la preparación de los maestros? No. Todo fue al vapor. En las políticas no por decreto se van a hacer las cosas con sueños y con blablablá...se necesitan las condiciones no solamente estoy hablando de los espacios físicos, sino también de la preparación de los docentes. Ya se decretó y luego luego me mandaron al diplomado. ¿qué no primero me tienen que mandar al diplomado y después exigir trabajar por competencias? (D4)*

Entre la obligación y el descontento, los profesores atendieron los diplomados. Las actividades con las que se desarrolló el PROFORDEMS, reportan los profesores

participantes, tuvieron formas de trabajo basadas en teorías pedagógicas de corte constructivista apoyadas por recursos digitales y plataformas en línea.

*Fue toda la fundamentación de toda la reforma educativa. Nos enseñaron a planear, qué pretendes que aprenda, cómo lo van a desarrollar. (D3)*

*Hablamos sobre las políticas de la RIEMS, sobre sus características...(D4)*

Con los contenidos también se acompañaron orientaciones y formas de hacer que los profesores se apropiaran de los conocimientos planteados por el PROFORDEMS. Para ello contaron asesores dependiendo de la modalidad en la que habían participado.

*En el PROFORDEMS vimos las escuelas y teorías educativas... Tenías que analizar el texto y de acuerdo a su modelo de Piaget, teníamos que plasmar toda la información (D1)*

*Los autores que leíamos eran donde se buscaba que el alumno aprendiera por sí solo y desarrollara capacidades, habilidades y destrezas. Casi todo era lecturas y actividades. Se desarrollaban trabajos por equipo, se entraba a una plataforma y se subían actividades dentro de esa plataforma (D5)*

En algunos casos, los diplomados se llevaron a cabo en línea. Se asignó a cada profesor un docente monitor para trabajar en conjunto con otros profesores a través de foros virtuales. La mayor parte del desarrollo de este diplomado se orientó al fortalecimiento de conocimientos didácticos que orientaron el tipo de práctica buscada por la RIEMS. En su mayoría, los docentes recuerdan haber atendido actividades formativas que privilegiaron aspectos teóricos. En las sesiones se llevó a cabo lectura y análisis acerca de referentes teóricos de la enseñanza, de la didáctica o de la educación basada en competencias. A partir de estas lecturas, los participantes debían contestar cuestionarios, hacer resúmenes o exposiciones grupales referentes a los conceptos analizados.

*Todo lo relacionado con la evaluación, con tipos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, recursos didácticos, lo revisamos en general y cada quien tenía que anclarlo con su materia. Era cómo lo debes de trabajar. Ensayos, análisis de lecturas, mapas mentales de varias lecturas, muchas lecturas. Nos daban instrumentos para aplicar a los alumnos y entregar los resultados (D2)*

#### **4.2.1 Los contenidos y la dinámica de trabajo de la profesionalización**

Las respuestas de los entrevistados denotan la cantidad de significados variados con relación a la experiencia de haber participado en dichos cursos. Al respecto, encuentran poco o nulo significativo haber participado debido a factores tan variados que van desde las condiciones en las que se solicitó su participación, la forma en la que se desarrollaron las actividades, hasta aquellas que tienen que ver directamente con el desempeño y conocimientos de los asesores que impartieron el diplomado.

*Lo que vemos en esos cursos, diplomados, etc., nunca aterrizan, siempre nos dejan a la mitad. Ahí nada más nos dijeron, tienes que hacer esto y esto para cumplir con lo que te pide la RIEMS (D1).*

*Ahí nos dieron pura teoría. Se generaron muchas situaciones con los maestros que estaban inconformes porque no sabíamos de qué nos estaba hablando. No sé, jamás supimos de qué nos hablaba... nada más nos dijo -hagan esto, esto y esto. A mí me mandaron a darles la clase aquí y ya cumplí - (D3).*

Descontento y desconexión son algunas de las expresiones de los profesores con relación al PROFORDEMS. La inmediatez con la que se llevó a cabo, aunado a la obligatoriedad con la que se impuso, provocó que los profesores recordaran esta etapa de forma negativa, descontextualizada y poco fructífera para su quehacer en contraposición a lo que se había prometido.

*A nosotros nos tocó bailar como dicen coloquialmente, nos tocó bailar con la más fea porque desde los instructores y nosotros mismos, no estábamos preparados para... Te puedo asegurar que la maestra que nos dio la unidad 1 del diplomado no sabía qué hacía ahí. Llegamos en algún momento en el que todo el grupo no hicimos nada porque no sabíamos qué hacer a pesar de las indicaciones de la instructora (D4).*

Al cuestionar a los profesores sobre el apoyo que se les proporcionó para realizar el CERTIDEMS, ellos coincidieron en que dicho apoyo no fue una verdadera asesoría, más bien se trató de un proceso de examinación en la que se requería comprobar lo aprendido por el PROFORDEMS.

*Me tocó un pedagogo que en lugar de ayudarme me perjudicaba más. Porque me dijo que tenía que meter forzosamente aspectos pedagógicos en mi proyecto. Tuve mucho conflicto con los asesores porque me dicen, - tú eres tradicionalista-. (D1)*

Además de la falta de apoyo, los profesores vieron afectado su tiempo y esfuerzo. Concretar una propuesta con fines de comprobar lo aprendido por el PROFORDEMS, resultó complicado para la mayoría de los entrevistados.

*Implica...primero tiempo, porque ya estás en otras cosas y luego te dicen – vete a certificar- A veces pues digamos el capacitarte implica más tiempo. Esos cursos no son en horas de trabajo o en horas de descarga. O sea, es tu bronca, tu tiempo, tú sabes cómo, pero tienes que traer tu constancia. Digamos que no piensan en uno, es obligatorio y hazle como quieras... (D2)*

Difícilmente se puede encontrar beneficios en una propuesta que nace a raíz de la urgencia. Peor aún, resulta complicado diseñar un trabajo de intervención debido a los escasos alcances del PROFORDEMS.

*Entonces aquí en papel el curso nos hablará muy bonito y nos dicen “ lean la lectura de Marzano, lean la lectura de Perrenoud, lean la lectura de...” pues sí, son escenarios ideales, y quien te da cursos se van a ese escenario ideal que te dice “maestro pero si, pero no, que si lo maneja y el texto dice,,,” Pues si, pero yo quisiera que tu fueras al CETIS donde yo doy*

*clases, que tengo 48 alumnos que están en la edad de rebeldía desde su casa y acá también, y a los cuales les digo “guarden silencio” pero como si les dijera “hablen más” y tengo que ser autoritario aunque ahí dice que el maestro ya no debe serlo. Si, pero, ¿de qué manera hago que trabajen? ¿de qué manera hago que cumplan? (D6)*

El diseño de un proyecto educativo requiere que los profesores movilicen saberes y los concreten en un plan de intervención. Si la información proporcionada fue confusa y el apoyo escaso, resulta predecible que los profesores encontraran obstáculos para cumplir con un proyecto de intervención. Como resultado, se acumulan experiencias negativas que con el tiempo se traducen en resistencia, tensión y desanimo.

*La verdad yo siento que no nos sirvió mucho y tuvimos que hacer ajustes, tuvimos que ir aprendiendo con la experiencia. pero mientras tienes que comprobarlo. (D4)*

*Siempre hemos tomado todos los cursos porque te obligan, porque tienes que entregar tu constancia, pero realmente ¿participas en él? ¿realmente lo tomas? ¿realmente lo usas? ahí estaría la cuestión. (D4)*

El dispositivo de la profesionalización opera en diversos ámbitos de la vida del profesor, que van desde los requerimientos que la propia institución demanda del profesor como el llenado de formatos, reportes hasta aquellos que se hacen de carácter obligatorio. En el caso de la DGTI, los programas de tutorías y acompañamiento, constituye-T y los cursos de formación continua, forman parte de la nueva agenda del quehacer docente. La RIEMS significó una etapa de cambios en los profesores entrevistados. Los cambios con los que tuvieron que lidiar fueron diversos, van desde la apropiación de los con conceptos clave de la RIEMS, hasta la modificación de las condiciones de contratación, acceso y remuneración.

El primer reto que se presentó a los docentes fue el entendimiento del conjunto de disposiciones con los que se introdujo la RIEMS. Esta etapa de cambios significativos

representa un hito histórico en la educación media superior. Primeramente, por las aspiraciones de la SEMS a conformar un sistema nacional que integrara a todas las modalidades del bachillerato, lo cual requirió que se modificara la estructura curricular, la introducción de nuevos campos formativos y la aparición de nuevas materias que se tradujeron en el reacomodo de la planta docente, sus horas de carga académica y la apertura de nuevas profesiones a la planta docente. Otro de los cambios significativos tuvo que ver con el modelo educativo basado en competencias, que si bien, desde la década de 1990 se ha trabajado con este enfoque, el cambio sustancial radicaba en la transición de un modelo basado únicamente en desempeños laborales a la incorporación del enfoque constructivista al ya existente.

Esta etapa de cambios curriculares, organizacionales y conceptuales trajeron consigo repercusiones en los profesores, a modo de afectaciones sobre las condiciones de su trabajo.

El PROFORDEMS que había comenzado en 2008, se extendió a lo largo de 7 generaciones, cada una de ellas con un periodo formativo con diversas modalidades: presencial, semipresencial y en línea. Las instituciones encargadas fueron distintas en cada una de las generaciones. Al finalizar el PROFORDEMS, con la acreditación de los tres módulos, la Institución Formadora emitió el documento de acreditación. La SEMS, a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) y ANUIES emitieron y difundieron la Convocatoria para el Proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

Los docentes convocados a participar en el proceso debían desarrollar una propuesta educativa con fines de evaluación en apego al Marco Curricular Común de la RIEMS. Se buscaba certificar las competencias obtenidas a través de un proceso de coevaluación para ratificar la acreditación del PROFORDEMS ante la Comisión Evaluadora Externa (CEE) perteneciente a la SEMS.

*Como a los 15 días de que terminamos el PROFORDEMS, nos dieron una plática y nos dijeron cuáles era los criterios y características que tenía que tener el proyecto para obtener la certificación. (D3)*

*CERTIDEMS, fue como todo lo que habías aprendido en PROFORDEMS y hacer una planeación y entregar resultados. (D2)*

Los docentes participantes podían escoger una de las opciones disponibles. Siempre orientada a los propósitos del MCC de la RIEMS, sustentadas con datos y evidencias del despliegue de las competencias adquiridas en el PROFORDEMS en el aula:

- Propuesta de una estrategia didáctica.
- Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.
- Diseño o rediseño de un curso

Los trabajos para certificarse debían presentarse conforme a los núcleos o ejes principales que se son: el diagnóstico, diseño argumentado y reflexiones para la enseñanza y el aprendizaje que conlleva el despliegue de la estrategia didáctica propuesta.

Ante este proceso, los docentes debieron atender a ciertos procesos que les implicaron tiempo, recursos, y movilizaron una serie de saberes para cumplir con el cometido de demostrar las competencias obtenidas.

*Implicó argumentar por qué ese material iba a favorecer a que el alumno aprendiera...Ponerme a leer, ponerme a diseñar mi clase, analizar mi ámbito, porque tienes que justificar a quién va dirigido, por qué piensas que ese material en concreto es bueno para ellos (D3)*

El Grupo Operativo del CERTIDEMS asignaba un evaluador a cada uno de los sustentantes. Una vez revisada la propuesta de acreditación, de acuerdo con la opción elegida y con base en las rúbricas de evaluación CERTIDEMS, el evaluador emitía el correspondiente dictamen: **FAVORABLE O NO FAVORABLE**. El proceso PROFORDEMS -CERTIDEMS completaba la primera etapa de la profesionalización de

los docentes de este nivel. Comienza con la capacitación para conocer las entonces nuevas disposiciones y culmina con la movilización de los saberes obtenidos en los diplomados para dar fe de las competencias obtenidas en conformidad con los objetivos y el modelo educativo de la RIEMS.

Si el trabajo de los docentes se afecta, es porque hay algo de intensión en trastocarlo. Como se ha notado a lo largo de este escrito, la RIEMS y su propuesta de profesionalización generaron cada vez más en una especie red en la que las políticas, las medidas institucionales, las pedagogías y las estrategias de profesionalización parecen todas estar conectadas de forma que, de una u otra manera, trastocan el trabajo docente.

#### ***4.2.2 Precarización del trabajo docente***

Pasaron 5 años desde la introducción de la RIEMS para que los docentes vivieran otro de los cambios más notorios de los últimos tiempos en el sistema educativo mexicano: la introducción de la Reforma Educativa 2013 promulgada durante el gobierno del ex presidente Enrique Peña Nieto. Como si no bastara la red de mecanismos construidos por la RIEMS, la reforma educativa de 2013 traía a colación algunas de las cuestiones que ya se habían planteado en la RIEMS, específicamente aquellas relacionadas con el perfil del docente, pero también aparecían nuevas disposiciones.

Con la reforma 2013, la profesionalidad del docente implicaba pasar por otro proceso más: la evaluación.

*Nosotros pensábamos que nada más con la certificación ahí quedábamos. (D1)*

*Al haberse modificado el artículo tercero constitucional, ya no pudimos hacer nada. Tuvimos que llegar forzosamente. Fuimos un franco político que nos perjudicó en lugar de beneficiarnos. (D4)*

Fue con la reforma educativa de 2013 cuando los profesores vieron afectada su condición laboral como producto de la unión de otro dispositivo: el de la evaluación. En educación media superior, como se ha dicho, se vivió un proceso de hibridación entre dos reformas: una de corte curricular y la otra, a pretexto educativa, de índole laboral. Ambas con proyecciones hacia la profesionalización del ejercicio docente, la primera para subsanar las problemáticas propias de la EMS: la falta de cobertura y equidad. La otra con miras a elevar la calidad educativa. Dos dispositivos que se entrecruzan como resultado de las políticas emergentes cuyo objeto parece haber sido modificar las condiciones laborales del trabajo docente.

*El cómo te van a evaluar siempre genera incertidumbre... O sea, no es una situación voluntaria, porque tú decidas hacerlo, porque realmente te nazca el deseo de hacerlo. Es porque te lo están implementando. Los maestros estuvieron muy estresados, se enfermaron, otros renunciaron. Varios compañeros prefirieron irse antes que ser evaluados. (D3)*

El cruce de estos dispositivos afectó algunas dimensiones vitales del gremio. Estableció nuevos regímenes de selección, contratación y promoción con base en el principio de idoneidad como condicionante para prevalecer el trabajo. Los docentes ahora accedían a los cursos de formación con la esperanza de acreditar las evaluaciones, de conservar los derechos ganados. Como se ha de esperar, los profesores narran en su testimonio algunas de las complicaciones, enredos y embrollos producto de este ensamblaje.

*Nos quitó algunas prestaciones, pusieron candados. (D1)*

*Me vi afectado con la famosa reforma de Peña Nieto, toda esta parte de los estímulos al desempeño docente... Corta definitivamente los estímulos, corta también la posibilidad de tener una plaza de tiempo completo y me deja con 20 horas, me deja fuera de los estímulos, ya no me deja que progrese mi plaza (D4).*

El ensamble de este dispositivo va complementándose uno con otro a un punto en que se produce una hibridación o ensamble entre uno y otro. Por eso es necesario estudiarlos como

procesos separados de los que emergen cambios y transformaciones que se complementan y se empalman a través del tiempo.

*Apenas tiene como 2 años que empezamos con los “aprendizajes esperados del nuevo modelo” ... fue desde julio o ... Pero han sido programas de transición... Apenas estamos llegando a los definitivos cuando ya nos los cambian (D3).*

Las prioridades educativas también se han incrementado, algunas veces con énfasis en el desarrollo de un currículo, en la gestión escolar o últimamente, en la profesionalización de la práctica docente.

*A partir de PROFORDEMS, se da mayor capacitación al profesorado. También hay una sanción si no cumples con el curso. (D5)*

Sea cual sea las prioridades de las políticas de reforma, lo cierto es que de una u otra forma el docente aparece como mediador, una especie de protagonismo cuyos efectos repercuten en las condiciones de su trabajo. Amplían las dimensiones y componentes que son parte de él, pero también el nivel de incertidumbre que se produce.

*Aquí todos tenemos la incertidumbre, nosotros venimos con el modelo anterior porque eso es lo que venimos arrastrando, porque hasta el momento no hay programas de estudio nuevos, las generaciones que tenemos ahorita tienen que concluir con esta forma de trabajo, ya la que venga el siguiente año a lo mejor ya van a tener un programa de estudios diferente y también una forma de trabajo diferente (D5).*

La organización del trabajo docente esta mediada por los objetivos y requerimientos institucionales de las que se desprende determinadas formas de trabajo y modos de llevar a cabo la enseñanza. En su conjunto, constituyen la experiencia escolar que se va impregnándose en los profesores como forma habitual de ser y estar en la escuela.

*En la actualidad llevamos hasta tres o cuatro cursos al mismo tiempo. Desde el 2017, aproximadamente tengo 6 o 7 cursos por año, cuando antes el límite de la plataforma eran 3 por año (D5).*

Se aprecia que, a lo largo del tiempo, las cuestiones institucionales se fusionan con las educativas. Con el tiempo se justifica el incremento del trabajo administrativo como condición necesaria para arribar a los objetivos educacionales, pero también van formándose prácticas de simulación. Esta racionalidad tiene consecuencias en su situación laboral y el contexto de su trabajo. Parece que ser docente hoy en día se trata más de cumplir un rol que en ejercer una profesión. El trabajo docente hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es tener que decidir entre cumplir o atenerse a las consecuencias, entre adaptarse o resistir.

*Causó que los maestros estuvieran así de... ¿cuál es el formato que vamos a usar? O sea, normalmente esa es la pregunta de los maestros cada vez que hay un cambio, no les interesa la esencia, no les interesa el qué cambió, tú dame el formato, porque es lo que tengo que entregar. (D3).*

*Ahorita lo que hice entonces fue registrarme en un curso para cumplir. Que no es mi estilo, pero eso es a lo que me ha orillado tanta carga de trabajo (D4)*

A primera vista, pareciera que los diplomados del PROFORDEMS se ocuparon de inculcar en los profesores un repertorio de teorías y preceptos para enmendar la carencia de preparación pedagógica de los profesores de EMS. Si bien, como ya ha expresado los participantes a lo largo de este escrito, estos cursos hicieron hincapié en elementos que poco o nada contribuyeron a la transformación de su práctica docente como se había prometido. Quizá, la práctica docente no se transformó hacia los ideales de mejora, pero lo que se puede ver, es una reorientación de ella. Un direccionamiento que encamina a profesores a un hacer particular pero también a distintos niveles de subjetivación sobre el trabajo y sobre si mismos.

A la EMS le tocó experimentar una hibridación entre la existente RIEMS y la adhesión de las nuevas disposiciones de la Reforma 2013. La principal variación producto de esta reforma es la modificación al artículo tercero constitucional, se establece como imperativo la evaluación de los docentes. Si bien, en educación media superior los profesores habían experimentado ya constantes evaluaciones, sin embargo, a partir de la reforma de 2013, la idoneidad del profesor, es decir, si acreditaba o no el examen, condicionaba la estabilidad laboral. Esta modificación trajo consigo repercusiones en el ámbito de la formación, capacitación y actualización de los profesores.

Este acontecimiento marca el inicio de una etapa más en la profesionalización, cuyos objetivos hasta entonces eran la concreción del Marco Curricular de la RIEMS en la escuela y específicamente, en el aula. Se incorporaron las demandas de la Reforma de 2013 al trabajo de los profesores quienes se ven perjudicados al perder derechos laborales. Ya no bastaba con haberse capacitado, certificado, ahora, era necesario comprobarlas con una evaluación de la que dependía su empleo. Al estar de por medio la estabilidad laboral, la inducción y participación de los profesores se ve reflejada en una profesionalización mediada por mecanismos punitivos y mejor diseñados para la regulación y control de los docentes

Son dos momentos de la profesionalización que trajeron consigo una serie de situaciones que impactaron en la vida y memoria de los docentes, pero también, hace visible las relaciones de poder y las nuevas formas de conducir y gobernar al profesorado a pretexto del cambio, mejora y calidad de la educación.

De cierta forma, los cambios más significativos que se produjeron durante la primera fase de implementación de la RIEMS fueron: la introducción del paradigma constructivista, el cambio en los planes y programas que conformaban el currículo de la EMS y la demanda de las competencias docentes. Seguida por la segunda fase donde se condicionó el trabajo de los docentes. Este ensamble de situaciones provocó en los profesores entrevistados

diversos efectos que se expresan y traducen en distintos niveles, algunos como cambios en las condiciones de su trabajo y otros, de un orden más profundo que se instauran y encarnan en nuevos modos de ser docente.

#### **4.2.3 Intensificación de las tareas y carga administrativa**

Los efectos generados por la aplicación de la reforma, señalan González, Rivera y Guerra (2017) se presentan de otro modo, como desajustes, como lucha entre lo nuevo y lo viejo, entre las demandas y las resistencias, como reacción, como apropiación de las nuevas condiciones, como primeras revelaciones de lo que se persigue, en los hechos, en las prácticas, como lo que no aparece, se oculta o se niega en la retórica del poder.

Una de las afectaciones que se mostraron a lo largo de esta exposición fue la relacionada con los tiempos docentes. Con el incremento de las tareas se complejiza el trabajo docente. Resulta que uno de los efectos de dicha intensificación es cómo la práctica del docente se convierte cada más en oficio que en profesión.

*Exigen mucho formato, ¡mucho!, que dices “doy clases o los atiendo” entonces desatendemos la parte de nuestro trabajo que es la enseñanza. Entonces a veces nos encontramos tan saturados de horas frente a grupo que ellos no consideran que yo tengo que preparar una clase y eso lo marca la RIEMS; la preparación de clases con las estrategias bien realizadas, calificar los trabajos, preparar un examen. Por tanto, formato que nos piden, no tenemos tiempo. (D6)*

*Los tiempos docentes ya no los aplicamos a la enseñanza. Ahora tenemos un 30% de tiempos en el llenado de papeles. (D1)*

Esta intensificación complejiza las condiciones con las que se lleva a cabo la docencia, como si las características del alumnado, la falta de recursos y demás variantes de índole contextual no fuesen suficientes. El maestro entonces debe administrar y gestar procesos

de orden administrativo. Como efecto, se desdibuja lo específico del acto docente que es el enseñar. Se crea malestar e incluso inconformidad.

*Como maestro, nunca terminas. Planeas en tu casa, evalúas parte en tu casa. Aquí revisas, pero el tiempo...(D2)*

Ante la intensificación del trabajo, los profesores despliegan lógicas de acción que bien, conducen a que el maestro administre y gestione su tiempo para el cumplimiento de la normatividad mínima o, lo induce a simular que se cumple con las encomiendas. Los entrevistados se mueven en esas dos lógicas, algunos ven la forma de cumplir y otros han desarrollado la capacidad de simular el cumplimiento de determinados ordenamientos normativos manteniendo al mismo tiempo el grueso de las rutinas y modos de hacer las cosas.

*O sea, es mucho desgaste, todas mis actividades y todavía hacer el curso. Ahorita lo que hice entonces fue nada más registrarme en un curso, para cumplir. Que no es mi estilo, pero eso es a lo que me ha orillado tanta carga de trabajo (D3).*

Es entonces contradictorio que los procesos de profesionalización, que supuestamente buscan impulsar el carácter profesional de la enseñanza, convierten al docente cada vez más en un funcionario cuyo tiempo está destinado a cumplir con las exigencias institucionales sin dejar de gestionar procesos de enseñanza – aprendizaje.

Aquella hibridación de dispositivos, esa superposición va produciendo lógicas, discursos y prácticas en los profesores. Se definen nuevas responsabilidades, se construyen roles y se establecen nuevos modos de gestionar las escuelas. Resulta que las políticas no bajan a las escuelas y docentes de forma lineal, hay procesos de reajuste de negociación, de rechazo y adaptación. Se gestan modos de responsabilizar y rendir cuentas en toda transición. Todos ellos como efectos del poder. Mencionaremos algunos de ellos de acuerdo a nuestros

informantes. Como se ha visto, la introducción de la RIEMS trajo cambio en los docentes por la definición de estándares mínimos de operación que van desde el cambio en los programas de estudio, hasta la forma en la que se hace que los maestros adopten y desarrollen el modelo educativo basado en competencias. Sin embargo, estos cambios se reflejan en más dimensiones que solo la inconformidad, la pérdida o el abandono de prácticas. Propicia otros efectos que son de índole más profunda, se expresan en los docentes de distintas formas.

*Si recuerdas, la reforma educativa te cambia el nombre de docente, tú ya no eres docente, no eres profesor, no eres nada. Eres guía del conocimiento, al ser un guía de conocimiento se pierden todos los valores, tú ya no eres un profesional de la educación, simplemente vienes como un guía con el alumno y el alumno tiene que exponer y buscar su propio aprendizaje. Ahí es donde encuentro la contradicción. (D4)*

### **4.3 Mas allá de profesionalizar: la configuración de nuevas prácticas e identidades**

A esta reforma le ha tomado más de 12 años concretar sus objetivos iniciales. Ha sufrido transformaciones, pero también ha generado distintos efectos en los profesores. Como producto de ella, aparecieron nuevas instituciones, reglamentaciones y actores que poco a poco han tejido situaciones que se relacionan de una u otra forma con su trabajo. La suma de todo ello, provoca en los profesores situaciones que ellos narran como negativas, desconcertantes e incluso humillantes. En análisis del testimonio hasta ahora presentado, da cuenta del entramado que ha tejido el despliegue del dispositivo de profesionalización. Pero, como se ha propuesto hacer un análisis más profundo, es necesario ahondar todavía más. Interesa desarrollar aquellas cuestiones de orden más profundas, que se adhieren y encarnan a los profesores en su vida y práctica: las producciones.

La profesionalización que se brindó a los docentes, en un principio se encaminó a la apropiación de conceptos teóricos y principios operatorios de la RIEMS. Así, la enseñanza se vinculó a la aplicación de modelos educativos basados en principios de la competitividad laboral, la calidad y la eficiencia. El perfil del profesional que busca la RIEMS enumera elementos que deben ser parte de la práctica de los docentes, estipula una reorientación del trabajo hacia los cometidos de la calidad, la mejora y la reflexión sobre el hacer. Con esta concepción sobre la práctica docente y el nivel de intervención que les corresponde, se denota una nueva orientación del trabajo docente, se trata entonces de gestionar procesos de aprendizaje. Pareciera entonces que hay un redireccionamiento de la práctica educativa, pero también una nueva apropiación e identificación respecto al trabajo que se ha de desarrollar en el aula: gestionar procesos de transmisión con las técnicas y estrategias que mejor conduzcan a la mejora educativa.

*Todo esto de la reforma es una educación que implique que el alumno trabaje por el mismo y que nosotros seamos como asesores. La mejora*

*educativa, la forma en la que nosotros podemos transmitir el conocimiento y que ellos asimilen el aprendizaje. (D2)*

Sin embargo, estas nuevas apropiaciones trastocan de manera más profunda, se han encarnado a los discursos con los que los docentes se expresan sobre sí mismo, sobre su actuar, se inserta a nivel micro en la subjetividad de los docentes.

Al ser el trabajo docente cada día más complejo, es necesario traer a discusión un abordaje multireferencial que entrecruce elementos políticos, pedagógicos, institucionales y sociales para repensar y analizar las formas en las que las prácticas se generan y aparecen nuevas que conforman el cotidiano, como producto de la acumulación de experiencias, que va más allá de lo que se pierde, se afecta o cambia. Un análisis más profundo da cuenta de cómo los ensambles de las políticas de profesionalización y sus efectos generados producen en los profesores determinadas subjetividades en torno a su trabajo y sobre sí mismos, formas de pensar y de pensarse en la escuela en tanto procesos de subjetivación.

Sobre estas producciones, de acuerdo con González, Rivera y Guerra (2017), son una nueva articulación, han sido intencionalmente provocados porque se han echado a andar fuerzas poderosas para conseguirlo, no están acabadas, pero, ya han sido dotadas de inercia, legalidad, normatividad y organización. Son cementaciones producto de los nuevos modos de control político y laboral, nuevas configuraciones de subjetividad.

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencia cómo los profesores articulan lógicas producto de los diferentes momentos de la profesionalización, pero también se producen sentidos sobre su trabajo como proceso de identificación y apropiación que configuran nuevas subjetividades en los docentes como procesos de construcción de sí mismos y de su identidad.

*La adaptación*, expresión con la que los docentes hacen alusión a la transición a las nuevas disposiciones que se viven como negociación entre formas de trabajo impuestas y las nuevas construcciones producto de esa imposición. Cualquiera que sea la forma en la que se expresa dicha adaptación, se ha adherido a nivel micro en la vida de los docentes, como procesos de subjetivación docente que se expresa en formas de ser y de pensarse a partir de la profesionalización.

#### **4.3.1 *La adaptación y sus variadas formas***

Como se ha dicho ya, la introducción de la RIEMS suscitó en los profesores situaciones que configuraron respuestas ante la inmediatez con la que se trató de implementar en ellos las nuevas disposiciones. La respuesta ante esta situación es variada. Una constante afirmación sobre este proceso de introducción de la reforma fue la adaptación de los profesores como se expresa en el siguiente testimonio.

*Estamos hablando de hace 10 años, yo tenía 8 años aquí. Me acababa de incorporar de una licencia entonces era volver a retomar la parte docente de acuerdo a las nuevas reglas y pues nunca he tenido el problema de adaptarme a las condiciones que me pongan. Para mí la reforma implicó adaptación (D3)*

En los testimonios aparece continuamente el asunto de la adaptación. Para algunos profesores fue inevitable adaptarse, aceptar las nuevas formas de trabajo, sobre todo en aquellos que tienen menos años de experiencia:

*Yo iba entrando, o sea, no fue como que me la impusieran. Más bien fue como adaptarme (D2)*

y para otros, por ejemplo, en los profesores de más años de trayectoria, la adaptación se expresa como la forma en la que se intentó responder a las nuevas disposiciones.

*Adaptarme a las necesidades que solicitaba en ese momento. (D1)*

A priori, la adaptación parecería denotar sedimentación por parte de los docentes, sin embargo al analizar con mayor detalle cada uno de los testimonios, se observa variados sentidos de la adaptación, va desde formas en las que los docentes terminan por aceptar las nuevas disposiciones, aquellos en lo que la adaptación se traduce en procesos con los que intentan acatar el cumplimiento, el desarrollo de un currículo y el nuevo modelo pedagógico, hasta quienes caen en cuenta de dicha adaptación una vez analizada su experiencia.

La adaptación, como respuesta al intento de traducir la nueva propuesta de la RIEMS, se expresa sobre todo en la manera de operar el nuevo modelo pedagógico en competencias con orientación constructivista. Al cuestionar a los profesores sobre las implicaciones que tuvieron las nuevas orientaciones y modelos pedagógicos, señalan continuamente el asunto del cambio en la figura docente, se perciben a sí mismos como guías del aprendizaje.

*Eres guía del conocimiento, al ser un guía de conocimiento, tú ya no eres un profesional de la educación, simplemente vienes como un guía con el alumno y el alumno tiene que exponer y buscar su propio aprendizaje. (D1)*

Hay un cambio conceptual sobre su actuar y sobre sí mismo. Como producto de la interiorización del deber ser. Aun así, la adaptación también se expresa como lógica de actuación frente a las demandas del trabajo a desempeñar:

*Esas competencias con o sin reforma, en general son cualidades que debe tener un docente. Esas competencias se desarrollan por cómo se va uno adaptando a los cambios, al trabajo. (D3)*

Con el paso de los años, el dispositivo de la profesionalización se ocupó de más aspectos que solo hacer que los profesores se apropiaran de teorías pedagógicas, preceptos de la reforma y la aplicación de ellas. Como resultado de su continuidad y perfeccionamiento, este dispositivo ha logrado introducir elementos de la política educativa a modo de fundamento pedagógico desde donde los docentes conducen y fundamenta su práctica, ha producido nuevos discursos y lógicas de actuar en ellos. Este es otro nivel de adecuación, producto de esa negociación que a primera instancia se vive como tensión, pero termina por aceptarse.

*A mí la que me causó inquietud esa competencia donde se decía que debía administrar los procesos educativos porque si es algo que no me gusta y hasta me molesta estar haciendo mucho papeleo, pero luego vemos que es necesario, por ejemplo, la planeación, si checamos cómo antes planeábamos y cómo lo hacemos ahora. Me acuerdo que no teníamos esa competencia. (D4)*

En la Educación Media Superior se vivió el entrecruce de estos dos dispositivos y produjo en los profesores variadas situaciones que van desde la adaptación a las nuevas condiciones, hasta la producción de nuevas subjetividades. De ahí que de aquí en adelante se describa cómo se ha conformado esa nueva subjetividad.

*Esta reforma más que venir a ayudarnos, nos ha desmotivado. Ves el exceso de trabajo y eso hace que tu actitud cambie. (D6)*

Produce más que afectaciones, establece nuevas lógicas de actuación, pero también nuevos sentidos sobre lo educativo y sobre sí mismos.

#### **4.3.2 Saberes y formas de trabajo construidas**

Los conocimientos generados a partir del PROFORDEMS tenían que desarrollarse en el aula, en la gestión de los aprendizajes de los alumnos. Aprendizajes que se conseguían a

partir del desarrollo de determinadas competencias y niveles de desempeños. A partir de este modelo de formación, se induce a los profesores a una relación dicotómica con el saber producto de la profesionalización: por un lado, la reproducción de las teorías y modelos pedagógicos pensados en el diseño de estrategias, actividades y proyectos, y por el otro, a la producción de sujetos con determinados atributos: competencias genéricas, disciplinares y específicas.

Al solicitar a los informantes narrar su experiencia de haber participado, no solamente dan cuenta de aquellos desaciertos e inconformidades con las que lidiaron. En su discurso hay referencias sobre la forma en la que se les indujo para la apropiación y producción de saberes sobre la reforma, sobre el modelo educativo y también las dinámicas de trabajo.

*Me enseñó algunos aspectos pedagógicos que yo adolecía para llegar a concluir con lo que la RIEMS estaba necesitando, una escuela entre comillas “de calidad” ... fue un aspecto nada más informativo. (D1)*

El dialogo con los profesores permite recuperar descripciones de su práctica, ellos asumen posiciones que dan cuenta de las formas de trabajo, pero también de los referentes desde donde explican y se posicionan para dar cuenta de su saber.

*Desarrollé habilidades que no tenía. Esa parte de competencias genéricas, disciplinares. (D2)*

Dicha relación dicotómica, además de tener efectos a modo de reproducción de teorías o de modelos, produce formas específicas de regulación y control sobre la práctica, que va desde las cuestiones laborales: formas en las que se incrementa el número de actividades administrativas, hasta la forma en la que se construyen prácticas y concepciones a modo de habitus y subjetivación. Al preguntar a los informantes *Con esta idea que usted construyó sobre las competencias en los cursos que tomó, ¿cómo lleva a cabo su*

*enseñanza?* los informantes dan cuenta de dos posiciones muy marcadas: los que aseguran haberse apropiado de las formas de trabajo propuestas por la reforma y quienes aseguran, no han encontrado la forma de trabajar bajo dicho enfoque.

*Yo te puedo decir que ya llegamos a un punto muy aceptable en el trabajo basado en competencias. Me acuerdo que antes nos decían - hay que alinear el objetivo, hay que alinear el plan de clase y hay que alinear la evaluación-. Ahora no, ahora hay que ver cuáles son las competencias y los 4 aspectos de estas competencias; el saber, el saber hacer, saber ser y saber convivir, que son aspectos que antes no se consideraban. Entonces, son aspectos de los que podemos decir que sí estamos trabajando en competencias, todo es perfectible, no somos perfectos en este modelo, pero sí estamos inmersos en esto. (D4)*

Cualquiera que sea la postura con la que se identifican estos profesores sus afirmaciones dan cuenta, de ciertas formas de trabajo con la que los docentes se desempeñan día a día. No siempre en dirección de los ideales de profesor que se enuncian en las reformas, pero de una u otra forma, esa manera de trabajo, esas lógicas que despliegan los profesores han sido construidas y mediadas por la profesionalización.

*Planteas las competencias que debe cumplir el joven, dejas un proyecto y él debe de alcanzarlas. En todo momento tienes que ver que el alumno trabaje todas las competencias tienen que estar inmersas dentro de cada trabajo que hacemos. (D2)*

*Actualmente utilizó menos el pizarrón y más el proyector. ya no aplico exámenes, todos los días evaluamos algo. Yo no las usaba, yo era el sabio, ahora ya no, tienen que alcanzar lo que los aprendizajes y documentos nos señalan. Lo que yo vengo es a guiarlos, no que se sepan las cosas por fórmula, sino que se sepan dónde encontrar respuestas, que busquen la solución (D5)*

Son formas distintas de construcción y de movilización de sus saberes para las situaciones que se les presenta. En ellas encuentran sentido, se identifican o se posicionan desde dicho saber.

*No lo manejo. Yo soy tradicionalista y en la educación tradicional no se llevan las competencias. Todavía no sé cómo se aplican. Por eso me voy más a lo tradicional que a las competencias. (D1).*

Algunos otros se sinceran, todavía no encuentran sentido a lo aprendido, reconocen preservar formas convencionales de enseñar donde emergen sentimientos de euforia e incluso culpa. El PROFORDEMS no les da para más, hacen lo que pueden, para lo que les da lo aprendido bajo las condiciones que el contexto les marca:

*Más tarda uno en estar – cállate, siéntate, no esto, no lo otro- Los jóvenes están en su mundo, con los celulares, escuchando música. (D3)*

Aparecen prácticas que parecerían no cumplir con los propósitos de la RIEMS, del PROFORDEMS o cualquier política que busca la transformación de los docentes, pero, el testimonio parece denotar más elementos que la mera descripción de lo que podría considerarse como un fracaso de la reforma. Los docentes valoran y dimensionan su práctica a partir de lo que por mucho tiempo se les ha dicho que es lo que deben ser, cómo todo el tiempo se les ha dicho que no son lo que deberían ser, aparecen afirmaciones de regocijo por haber cambiado, e incluso algunos otros, de culpa

*Antes en el nivel Medio Superior, los buenos maestros eran los que reprobaban al 97 o 98% de los alumnos. Esos eran los buenos y los que te pasaban eran los malos. Ahora no, ahora tiene que ser al revés. Los que reprobamos a muchos alumnos, es porque algo nos está faltando. (D4)*

*En ese sentido, estoy violando esa norma porque yo doy mi clase a la antigua, no como lo pide la reforma. (D1).*

Aun así, sea la posición y la forma de trabajo que hayan explicado, todos los informantes concuerdan con algo:

*El problema es que no puede plasmar como lo pide la RIEMS (D1)*

*Los alumnos no llegan a la competencia, no son conscientes del conocimiento que tienen, pero es muy fácil que la justifiquen. Estamos como los alumnos, puedo justificar que desarrollo las competencias, pero el hacerlas... (D2)*

*Aquí en papel el curso nos hablará muy bonito y nos dicen «lean la lectura de Marzano, lean la lectura de Perrenoud, lean la lectura de... Pues sí, son escenarios ideales, y quien te da cursos se va a ese escenario ideal y te dice «maestro, pero sí, pero no, que si lo maneja y el texto dice.» Pues sí, pero yo quisiera que tu fueras al CETIS donde yo doy clases, que tengo 48 alumnos, que están en la edad de rebeldía desde su casa y acá también. Les digo «guarden silencio» pero como si les dijera que hablen más y por eso tengo que ser autoritario, aunque ahí dice que el maestro ya no debe serlo. Si, pero, ¿de qué manera hago que trabajen? ¿de qué manera hago que cumplan? (D6)*

El trabajo docente y sus contextos de realización constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes que se requieren y los que pueden formular en el curso de su actuación. Frente a estos diplomados se producen actitudes y valoración que los docentes hacen de ella. El éxito o fracaso de estos cursos no se mide en torno a qué tanto contribuyen a cumplir los deseos de la RIEMS, los docentes la valoran desde las aportaciones que tiene está a su quehacer cotidiano. Si no encuentran sentido en ella todavía, quiere decir que esta formación esta desconectada, descontextualizada y poco articulada con la realidad de los contextos. de ahí que haya una enorme distancia entre las condiciones del trabajo de los docentes y lo que se espera de ellos. Sin embargo, ello no quiere decir que no tenga efectos en los profesores. Como se ha visto, ha incitado a formas de trabajo distintas y polarizadas cuyas producciones serán analizadas con mayor detalle en la parte final de este análisis

### ***4.3.3 Experiencias de subjetivación e identidades docentes***

El dispositivo de profesionalización propició el desarrolló de nociones sobre el docente y tipo de práctica orientado hacia la eficiencia en el trabajo. Es un discurso que se propone como una representación legítima y hegemónica de la práctica, al diseminarse en las

subjetividades de los docentes, introduce una modificación en la forma en que miran su realidad e identidades.

La práctica de los maestros se intensifica, se fragmenta porque se enseña a ser multifuncional. Es así que la práctica docente se instrumentaliza, el docente se cosifica. En todo este proceso la profesionalización tiene un objeto utilitarista donde la reflexión encamina al proceso de autocuestionamiento sobre el cumplimiento, ¿lo estaré haciendo bien?, se interioriza y opera en aspectos que van más allá del trabajo. Hay una producción de orden más profundo sobre sí mismo donde aparecen más que tensiones. Se evidencian nuevas formas de explicar el acto educativo e incluso asociaciones y etiquetas sobre el trabajo y sobre sí mismo.

*El hecho de que planees, que revises tu temario, el hecho de que te capacites y que busques alternativas para que los jóvenes aprendan, yo creo que eso me hace una maestra de calidad. (D2)*

Un momento crucial para los docentes fue la hibridación de dos dispositivos: el de la profesionalización y la evaluación. Ambos se compaginaron como parte de las acciones de reformas educativas que afectaron las condiciones laborales y profesionales que incluso produjeron efectos en la práctica docente sobre todo en la conformación de nuevos discursos desde los que los profesores dan cuenta del grado en el que se encarna esta nueva subjetividad en ellos.

*Es un cumplimiento que debemos de dar porque de acuerdo a la modificación que hubo en el artículo tercero constitucional, ahí te menciona que estás obligado a proporcionar educación de calidad. Me tuve que adaptar, pero... en ese sentido, estoy violando esa norma porque yo doy mi clase a la antigua, no como lo pide la reforma. Yo soy tradicionalista (D1)*

En el testimonio de este profesor se expresa otro nivel de las producciones del dispositivo, se encuentra a un nivel de producción de subjetivación donde ya hay un posicionamiento

sobre su práctica a la que señala de tradicionalista, en el sentido de que no se adecua a las disposiciones constitucionales.

Para ello, se ha desplegado el dispositivo de la profesionalización, para enseñar al docente a resistir. No resulta extraño que, en la mayoría de los casos, los docentes todavía no encuentran cómo trabajar con las competencias y que ello entonces se traduzca en mejoras en los aprendizajes de sus alumnos porque, aunque estas sean las promesas con las que pregonan mejoras todas las estrategias de profesionalización, lo cierto es que, se aprende a trabajar bajo condiciones de intensificación de la carga administrativa, se aprende a resistir y a ser multifuncional. El trabajo docente enajena al maestro, pierde su condición de sujeto.

Hubo profesores cuyas declaraciones denotan producciones que son de un orden más profundo y encarnado, expresan lógicas construidas de auto conducción hacia el cumplimiento, han construido todo un discurso y lógicas articuladas de actuar que los conduce a sí mismos para el cumplimiento y acatamiento de órdenes:

*Por principio de cuentas, es importante que los maestros nos damos cuenta, convencidos o no, de qué es una orden. Y una orden hay que cumplirla. Todos estos tipos de programas proponen mejoras, ninguno va a ir en contra del avance hacia la calidad en la educación. Esa calidad se va a ver reflejada en las actividades, las enseñanzas. (D4*

## CONSIDERACIONES FINALES

En los últimos 20 años, se ha vuelto cada vez más común que las políticas educativas de reforma definan las características del trabajo docente a partir de un listado de atributos y funciones con las que se ha de llevar a cabo la práctica en la escuela y en el aula. Su éxito, se documenta a través de reportes oficiales que engloba las acciones llevadas a cabo con miras a los objetivos establecidos por la reforma. Luego estos reportes se convierten en insumos para las subsecuentes políticas que conducen a la producción de "nuevas" concepciones sobre la docencia con nuevas características y más funciones sobre lo que los docentes tienen que ser y hacer como parte de lo que se asume como educativo.

Así, lo específico del trabajo docente se va perdiendo. Ya no es definido por quienes la llevan a cabo en concordancia con los contextos en los que se realiza y los saberes que se requieren en esos contextos, sino que la docencia es un eslabón más de todo el engranaje de acciones colectivas, producto de replicar métodos, estrategias y normas institucionales en el aula y en la escuela. Así el trabajo docente se regula y transforma en función de las políticas y pedagogías en boga.

La tarea fundamental del profesor es enseñar. Con el paso del tiempo, sus funciones han incrementado, así como la cantidad de variables con las que debe lidiar. Es una actividad que da lugar entre lo organizado y lo impredecible. Con lo cual, se va volviendo cada vez más una actividad llena de incertidumbre y complejidad.

La nueva profesionalización que emerge a partir de la RIEMS se construye como un discurso pedagógico vinculado a las ideas de cambio, mejora y transformación de la práctica docente a partir estrategias que buscan su desarrollo profesional, sin embargo, al analizar los elementos que la conforman y los mecanismos que emplea, se conforma más como un sistema de gestión y administración del trabajo de los maestros.

Como proceso, ha sufrido cambios y transformaciones en la forma en la que administra y gestiona la forma en la que profesionaliza a los docentes. Primero emergió con programas de nivelación pedagógica y actualización, hasta conformar todo un sistema de formación continua cuyo sentido es el desarrollo profesional de y la autonomía del trabajo, pero en realidad, condiciona dicha autonomía a formas burocráticas que van desde el reconocimiento y certificación de las competencias, sistemas de mérito e incremento salarial, hasta mecanismos de acreditación y evaluación del desempeño. Mecanismos cuyas reglas y marco de operación son diseñadas por el Estado y con ello, incrementa la articulación de los sistemas y estrategias de profesionalización con las políticas de reforma que buscan el desarrollo de competencias en los docentes y sobre todo en los alumnos.

Las competencias están en casi todos los ámbitos de la escuela. Cada quien establece lo que son y lo que deben ser. Con el paso del tiempo se han vuelto funcionales, sobre todo, cuando el Estado y sus políticas dictan lo que estas competencias deben ser, establecen propiedades que organizan y cuantifican la práctica docente. Se hace llegar a los maestros a través de cursos, talleres y programas de formación como fundamento y teoría pedagógica del deber ser. Se ofrece a los docentes con la promesa de desarrollar en ellos los conocimientos y destrezas propias del profesional de la educación, aunque, en realidad se trata de habilidades para afrontar los deberes y las exigencias propias de la institución y las políticas de reforma.

El proceso de implementación de la RIEMS deja ver a un nuevo docente, ya no es el docente reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas con poca posibilidad de modificar lo propuesto. Más bien se trata de un nuevo docente que converge con más elementos, se ve obligado a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, despliega su práctica para atender distintas y crecientes tareas.

El dispositivo de profesionalización propició el desarrollo de nociones sobre el docente y tipo de práctica orientado hacia la eficiencia en el trabajo. Es un discurso que se propone como una representación legítima y hegemónica de la práctica, al diseminarse en las subjetividades de los docentes, introduce una modificación en la forma en que miran su realidad e identidades

La lógica que ha guiado a la profesionalización de los maestros en nuestro país ha sido la de la calidad educativa y el perfeccionamiento de la práctica de los profesores en acciones que aseguren, de forma eficaz, la concreción de las políticas educativas y la regulación del trabajo docente. No obstante, en este afán de perfeccionamiento, se ha perdido la participación de los maestros en la construcción de su saber y en la movilización de esos saberes para la revaloración de su propia práctica.

Con ello, los profesores abandonan su condición de educadores y pasan a ser aplicadores de propuestas diseñadas por “los expertos” quienes normalmente son externos y ajenos a su realidad y a su contexto. Así, la política educativa que pretende “profesionalizar” el ejercicio docente, terminó por trastocar la condición laboral y la imagen social de este gremio. Ahora bien, las opciones de formación docente ofrecidas por el Estado comúnmente se valen de discursos progresistas que aseguran innovar y transformar la enseñanza de los maestros. Sin embargo, varios estudios han demostrado constantemente que hay poca vinculación entre lo que aprenden los maestros en los cursos y lo que realmente pueden llevar a cabo en sus contextos. Asimismo, la formación que se ofrece establece cierta preferencia por determinadas orientaciones, en su mayoría instrumentalistas o legitimadoras de discursos oficiales de las que se puede advertir; refuerzan la dicotomía entre la teoría y la práctica. Ya que, algunos cursos centran su atención en dotar a los profesores de teorías educativas, otros más se preocupan por los aspectos técnicos de la enseñanza, lo cual impide la integración de los conocimientos disciplinares con los pedagógicos.

Aun cuando se trate de dispositivos renovados en el discurso teórico y práctico sobre la formación, ofrecen pocos espacios para la construcción de experiencias de subjetivación en la autonomía del sujeto, debido a que funcionan en una lógica de control y prescripción fundada en criterios y juegos de verdad que orientan la formación hacia aspectos instrumentales, en la separación entre teoría y práctica, contenido y método, interés personal y desempeño profesional, asimismo, en mecanismos de poder y negociación política. (Castañeda, A. 2004)

Todas estas acciones se justifican y legitiman en discursos de verdad que se auxilian bajo la idea de la transformación, la innovación y la calidad de educativa. De ahí que se busque cambios significativos en las formas organizacionales y pedagógicas de los sistemas educativos y por ende en la calidad de los aprendizajes de los sujetos.

En el caso de la EMS, la profesionalización propició la actualización, capacitación y actualización del profesorado como procesos continuos por los cuales cual se adquieren los conocimientos necesarios para llevar a cabo de manera efectiva la enseñanza. Sin embargo, pensar que la formación docente se limita a actividades de entrenamiento sobre lo que “se debe saber” y “cómo se debe enseñar”, hace replantear el trabajo pedagógico que priorizan las instituciones y sujetos formadores, y si eso que se anuncia como profesionalización docente puede en verdad considerarse como tal.

## **Volver a la experiencia: Más que profesionalización se necesita formación**

Se concibe aquí a la formación como un proceso de cambio, de acción profunda sobre la persona, de un trabajo sobre sí mismo, que es interno, pero también en compañía de otros. Es personal porque requiere de la disposición hacia la transformación de hábitos, de saberes y formas de actuar hacia unas mejores de incidir. Ferry, G. (1997) plantea a la formación como una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Similar a lo que sucede en los deportistas o en cualquier ejercicio físico, formarse es adquirir cierta forma. La formación es algo que se da siempre y cuando, uno mismo la lleva a cabo, es decir; viene de sí mismo, es un acto de voluntad propia.

En este proceso de formación, la experiencia juega un papel determinante en esa etapa de transición, porque la experiencia ... “establece una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia” (Dewey, 1998, p. 125) es decir, que permite a quien se forma ...el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia (Dewey, 1998, p. 129) porque en eso consiste la experiencia, en una continuidad. Toda experiencia retoma algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la que viene después (Dewey, 2004). De ahí que la experiencia esté ligada a la reflexión sobre la situación vivida que brinda al sujeto esquemas de actuación, pero sin ser estos costumbre o mecanización de una rutina. El mismo Ferry (1997) advierte al respecto:

Es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. (p.56)

El propósito de esta formación no es dar cuenta únicamente de lo que le sucede en la cotidianidad al profesor, abordar la experiencia a través de narrativas, de autobiografías o

entrevistas, es la oportunidad de brindar a los maestros un espacio para el auto cuestionamiento sobre el sentido de lo que hace para lo cual, se retoma la experiencia como insumo de trabajo que compromete a formadores y maestros resignificar esas experiencias para hacer de ellas una constante reelaboración en tanto proceso de reflexión.

Efectivamente, los cambios sociales y económicos producen nuevas y otras formas de responder a las exigencias que dichos cambios traen consigo. En el caso de los docentes, los conocimientos necesarios para su labor no permanecen estáticos e intactos en tanto los fines de la educación se plantean desde estos cambios.

A la par de estos cambios, aparecen nuevas corrientes y nuevas pedagogías que intentan innovar las prácticas y a veces, tratan de responder a las necesidades que se producen. En esta lógica, la creación de espacios y momentos en los que los maestros pudieran continuar actualizándose resulta crucial y efectivamente necesario.

Sin embargo, no solo la actualización de conocimientos es suficiente, formarse implica una constante participación en acciones que permitan la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas mediante la resignificación de la experiencia de formación.

Por otra parte, existe la *profesionalización docente*, cuyas acciones buscan que los maestros desarrollen su práctica bajo determinados enfoques, en su mayoría permeados por las demandas globales del mercado. Por ejemplo, en la actualidad se busca el desarrollo de competencias profesionales que configuran un determinado perfil. El desarrollo de estas, han de certificar al maestro de idóneo para su función, y, por tanto, este perfil se traduzca en incentivos y reconocimientos. En esta lógica, el perfeccionamiento docente ha de ayudar a conseguir ese perfil. De este modo, la concepción sobre profesionalización está ligada con acciones que les permita apropiarse de elementos para la mejora de su práctica.

Por ejemplo, las habilidades necesarias para que el profesor pase de una práctica tradicional a una reflexiva o cuando se pretende que el profesor desarrolle y sustente su práctica de una manera científica. En resumen, la concepción que se tiene sobre profesionalización varía en torno a los fines y propósitos de quien brinda la formación, para algunos es el acumulamiento de conocimientos, para otros, la adquisición de competencias y para otros más, el desarrollo de una práctica educativa reflexiva. Si bien, es cierto que todos estos esfuerzos buscan el mejoramiento de la práctica docente, aunque los caminos y formas en los que se pretende hacerlo, toman rumbos diferentes.

Como se ha dicho, los términos *formación docente continua* y *formación docente permanente* están más relacionados con un proceso que con una modalidad. La formación permanente se acerca más a un perfeccionamiento que a una formación de base. De esta manera, al hablar de formación para maestros en servicio, se sugiere hacer un uso consciente de los términos empleados.

Por tal motivo, la formación docente es un proceso de transición en que se ven implicados los objetivos, las finalidades y las concepciones que se tiene del profesor. También se ha de concluir que la formación docente tiene como fin desarrollar ciertas habilidades, conocimientos o destrezas acotados a un momento histórico y con determinados fines educativos.

En la formación docente, se ve un cambio en la concepción de la relación teoría y práctica, aparecen nuevos elementos que inciden en la formación como la experiencia (desde las ideas del pragmatismo Deweyano) y la del profesional reflexivo (Schön). Pero la formación también remite a los espacios institucionales donde prevalecen modelos de pensamiento y la interiorización de normas en prácticas aceptadas y tipificadas. La organización de la formación da cuenta de posiciones, escuelas de pensamiento y el trabajo pedagógico que

priorizan en tanto dispositivos o medios para la formación con una determinada visión de la realidad y del sujeto que desea formar. (Castañeda, 2009).

## LISTA DE REFERENCIAS

- Abela, J., García- Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Agamben, G. (agosto 2011). ¿Qué es un dispositivo? En: *Sociológica*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. Coord. Martínez Espinosa M. *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. pp. 130 – 219. México: FCE, SEP, SEMS.
- Castañeda, A. (2004). *Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para docentes de educación básica*.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (2007). Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación Educativa*. pp. 34 – 39.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.) (2018), *The SAGE handbook of qualitative research*. Fifth Edition pp. 43 – 101. California: SAGE.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Méndez, J. (2011). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: un análisis desde el discurso político. En: *Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina*. Coord. Mónica Lozano Medina. pp. 135 - 171. México: UPN.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. pp. 127 – 137. Buenos aires: Del estante.

- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?, en: Varios autores, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa
- Escalante, A. y Fonseca, C. (noviembre 2011). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: Obstáculos para su implementación en una experiencia local. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Morelos: UAEM.
- Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), Pág. 209-227. doi:10.5354/0719-0581.2012.19996
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: la piqueta
- Fullan, M. (1998). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado* (6) pp. 1 -14. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gil Antón, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa* 2. 3(76), 303-321. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es)
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave para la formación permanente del profesorado; nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- INEE (2013, 4 de diciembre). *Disminuir la desigualdad, la clave para mejorar*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/disminuir-la-desigualdad-la-clave-para-mejorar-inee/>

- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. En: *Educación*. Vol. 49 (50). Alemania: IDCC.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lozano Medina A. (2011). La reforma Integral a la Educación Media Superior. Situación y posibilidades en la formación docente. En: *Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina*. Coord. Mónica Lozano Medina. Pp. 173 - 199. México: UPN.
- Martínez Boom A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrópos.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México - OCDE para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE (2015). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos PISA 2015 – resultados*.
- Oyervides, G., Rivas, M. y Medina Zuñiga, M. (2012). *La formación docente a nivel medio superior*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Pérez Cerón, L. (2014). *El perfil del docente en la RIEMS: expresiones e interpretaciones de los profesores del bachillerato tecnológico*. (Tesis de Maestría). México: UNAM. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/81954>
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. En: *Perfiles Educativos*, 40 (159), 90-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58214>

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas. En: Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (Comps.) Rockwell, E. (2013). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. pp 489 – 520. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO.
- SEGOB (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- SEGOB (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- SEGOB (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- SEMS (2008). Reforma Integral a la Educación Media Superior. SEMS: México.
- SEP (1989). *El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- SEP (2002). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la federación. México: SEP.
- SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: SEP.
- SEP (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la federación México: SEP
- SEP. (2017). Principales cifras escolares, 2016 – 2017. México: SEP. Recuperado de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SEP (2017). PLANEA: Resultados Nacionales 2017 Educación Media Superior. México.
- SEP (2018). La formación continua docente en la educación media superior en el marco del servicio profesional docente. México: SEP.
- Tarrés M, L. (2004). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México, FLACSO.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En: Tarrés M. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la*

- tradición cualitativa en la investigación social*. pp. 63 -95. México: COLMEX, FLACSO.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso de un bachillerato de una universidad mexicana. En: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 7 (4), p. 330.
- Weiss, E. (2018). Un itinerario de incertidumbre y miedo: voces de docentes evaluados en su “desempeño”. *Investigaciones educativas*. Hernández González, J. Coord. Ciudad de México: Bonilla Distribuciones.
- Zorrilla Alcalá, F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. En: *Perfiles educativos*. Vol. XXXVII. Número especial. Pp. 35 – 54. México: UNAM

## ANEXOS

### GUIA DE ENTREVISTA

## Docente:

Género:

Fecha:

Duración:

Hora:

Descripción general de la situación del informante:

Condiciones generales de la entrevista:

Tipo de entrevistado

Años de servicio:

Materia que imparte:

Estimado/a profesor/a:

Para fines de la investigación de campo para la tesis “Efectos del dispositivo de la profesionalización docente en educación media superior” es de suma importancia conocer su opinión sobre aspectos de su trayectoria como docente de este nivel y su experiencia de haber participado en cursos de capacitación y formación continua. Solicito a usted su cooperación y hago constar que la información recabada será únicamente y exclusivamente para fines de esta investigación.

a. ***SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO DE LA RIEMS***

1. ¿Con qué formación ingresa a la educación media superior?
2. ¿Qué implicaciones tuvo para usted la puesta en marcha de esta reforma?
3. ¿Para usted que significó trabajar con el modelo educativo basado en competencias?
4. La RIEMS demanda una serie de competencias que los maestros deben desarrollar, ¿qué opina al respecto?
5. ¿Qué implicó en su trabajo haber atendido a los cursos del PROFORDEMS?
6. Cuándo usted tomó el PROFORDEMS, ¿estuvo completamente enterado de los demás procesos que tenía que atender?

***b. SOBRE EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN, CERTIFICACION Y EVALUACIÓN***

7. ¿Cuántos diplomados ha tomado en el marco del PROFORDEMS?
8. Con base en los diplomados que usted tomó. ¿Cómo describiría el proceso de haber participado en el PROFORDEMS?
9. Con base en esta idea que usted construyó sobre las competencias, ¿Cómo lo lleva a cabo en el aula?
10. ¿En qué ámbitos le ayudaron los cursos y diplomados del PROFORDEMS?
11. ¿Qué requirió hacer para acreditar el CERTIDEMS?
12. ¿Cómo calificaría el apoyo que se le brindó en este proceso de certificación?
13. ¿Cuándo usted finalizó el proceso del CERTIDEMS, tenía claro que después sería evaluado?

***c. SOBRE LAS IMPLICACIONES DE LA PROFESIONALIZACION EN SU TRABAJO Y VIDA PERSONAL***

14. ¿Qué se le viene a la mente con cuando se dice que se tiene que evaluar su desempeño?
15. ¿Qué impacto tuvieron estas medidas ejercidas en su vida profesional?
16. Después de todo esto que usted ha vivido, ¿Qué significa para usted ser docente del CETIS 42?
17. ¿Cómo valora el funcionamiento y la dinámica de la RIEMS actualmente?

**Gracias por su apoyo.**

## ENTREVISTA A DOCENTE

### Docente: 3

**Género:** Femenino

**Fecha:** 03 de octubre de 2019

**Duración:** 60 min

**Hora:** 18:13 hrs.

**Tipo de entrevistado:** docente de grupo y jefa de docentes

**Años de servicio:** 17 años en EMS

**Materia que imparte:** Registros contables

**Descripción general de la situación del informante:** Docente de bachillerato tecnológico con estudios de maestría en fiscal. Se dedica a dar los módulos de formación profesional y cuenta con contratación de base. Actualmente también es jefa de docentes por lo que ella tiene a su cargo la revisión de planeaciones, evaluaciones y demás requerimientos ligados al proceso de enseñanza. De igual manera, establece las formas de trabajo, los tiempos y condiciones de entrega de dichos productos asimismo está a su cargo el seguimiento y

**Condiciones generales de la entrevista:** Se llevó a cabo dentro de la escuela, la docente accedió a dedicarme el tiempo necesario para la entrevista en la que mostró plena disposición para responder las preguntas. Se desarrolló en un salón de clases sin alumnos.

#### Transcripción

**Entrevistador: E1**

**Entrevistado: E2**

#### a. *SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO DE LA RIEMS*

**E1:** ¿Con qué formación ingresa a la educación media superior?

**E2:** *Con licenciatura en contaduría pública.*

**E1:** ¿Qué implicaciones tuvo para usted la puesta en marcha de esta reforma?

**E2:** *Irme a tomar un diplomado.*

**E1:** ¿Sobre qué era ese diplomado?

**E2:** *En competencias... Ya hasta se me olvido, ya tiene muchos años. La verdad no me acuerdo.*

**E1:** ¿Qué temáticas se veían ahí?

**E2:** *La reforma, fue toda la fundamentación de toda la reforma educativa. Después el segundo módulo fue el diseño de estrategias, la planeación y el tercer módulo era la administración de los planteles educativos.*

**E1:** ¿Fue en línea o presencial?

**E2:** *Presencial, en el politécnico, pero si, si fue competencias docentes de la primera generación en el 2008.*

**E1: Además de ese diplomado, ¿Qué otro ha tomado en el marco del PROFRODEMS?**

**E2:** *Después de ahí, vino la certificación y de ahí muchos cursos en línea de formación docente.*

**E1: Además de tomar los cursos, ¿qué más le implicó la puesta en marcha de la RIEMS?**

**E2:** *Déjame decirte que cuando la platicaron yo fui de la primera generación. Estaban solamente los primeros acuerdos, no había nada escrito, o sea, nada más estaba, así como la generalidad, que, desde mi punto de vista, nunca se concretó como lo plantearon hasta que Peña Nieto hizo su reforma. Para mi esa reforma del 2012 fue efectivamente aterrizar la reforma que se inició en 2008.*

**E1: ¿En qué sentido?**

**E2:** *Porque en la reforma te hablaban de que en medio superior iban a diseñar un solo perfil de egreso de los jóvenes de EMS. Que se iban a reunir todos los planteles del bachillerato: CONALEP, DGTI. Eso nunca se hizo, tendrá como 4 años que se hizo cuando pretendieron unificar. De hecho, se hicieron programas de estudio para materias básicas que llevan los mismos contenidos no importa si estabas en bachilleres o aquí o... Ahí fue donde yo vi que fueron aterrizando apenas la reforma de 2008. Porque realmente la de 2008 fue de dicho, pero no de hecho. De hecho, nada más empezaron a meter conceptos, pero nunca aterrizo en todo.*

**E1: Si no se hizo lo que se planteaba en la reforma de 2008, ¿Qué se hacía entonces?**

**E2:** *Es que nada más fue... a todo mundo nos mandaron a cursos, a todo mundo nos dijeron que iba a ser un modelo en donde iba a existir el tránsito entre los subsistemas. Bueno, se buscaba la calidad de las escuelas. Todo eso, de la época de 2008 a 2012, estaba en papel. Solo nos lo platicaron, pero nunca hubo acciones concretas para hacerlo. Hasta 2012 fue cuando hicieron la reunión de varios profesores de distintos sistemas y se pusieron realmente a estandarizar, aunque eso fue un problema porque entran situaciones personales de ego, de... fue algo complicado. Nos llevaron a Toluca a presentarnos la reforma de 2012, pero cuando a mí me la empezaron a platicar yo dije, pues eso ya estaba. Es lo que no habían hecho desde 2008 hacia acá. Entonces antes nada más era la reforma de dicho, pero no de hecho. Solamente fue la parte de mandarnos a los cursos.*

**E1: Personalmente, ¿qué le significó?**

**E2:** *Para mí, no me sorprende la temática ni lo que pretendían alcanzar. Fueron planteando los objetivos que se pretendían, pero yo ya era jefe de departamento. Porque cuando eres docente no le das la importancia que tiene y como jefe de departamento tu eres el encargado de que eso que te están diciendo allá llegué a tu plantel y a tus profesores que están a tu cargo lo hagan. Entonces eso ya es más complejo porque no es una decisión tuya, sino que tienes que involucrar a todos los que tienes debajo de ti.*

**E1: ¿Fue entonces un sistema tipo cascada?**

**E2:** Si

**E1: ¿Qué le parece esa forma de trabajo?**

**E2:** *Si la gente es comprometida, se van involucrando un poco más pero siempre hay sus excepciones ¿no? Hay gente que si tú les preguntas ahorita para ellos es lo mismo la educación en este momento que la que había hace diez años.*

**E1: La RIEMS planteó el modelo educativo basado en competencias con una visión constructivista, ¿para usted qué significó ese cambio?**

**E2:** *Mira, por lo menos en mi área, yo no lo siento que haya sido un cambio porque en mi área yo les enseñaba a hacer, a desarrollar una competencia. O sea, yo no les enseñaba a memorizar. Les enseñaba a resolver con los elementos que les iba dando día a día, ellos iban adquiriendo habilidades y competencias. El hecho de que le hayan puesto el nombre pues no significó realmente nada, porque a final de cuentas era lo que yo venía trabajando por el tipo de materia que yo daba que es práctica.*

**E1: Entonces en la forma de trabajo no le significó gran cambio, ¿en qué si lo hubo?**

**E2:** *En la cuestión de organizar, de cómo está organizada la escuela, en cómo se te contrata, los requisitos que tenías que cumplir para poder estar frente a grupo. Se te presionaba a que hicieras el PROFORDEMS y la certificación porque si no te iban a correr o que hicieras la evaluación porque si no iba a ser desacato y te podían despedir. O sea, la reforma fue más de tipo de presión para los docentes, que para prepararse para dar clases.*

**E1: ¿Cómo se sentía usted con esa presión?**

**E2:** *Yo no tuve problema, pero varios compañeros prefirieron irse antes de ser evaluados o de hacer un PROFORDEMS.*

**E1: ¿por qué considera que no tuvo problema?**

**E2:** *Estamos hablando de hace 10 años, yo tenía 8 años aquí. Me acababa de incorporar de una licencia entonces era volver a retomar la parte docente de acuerdo a las nuevas reglas y pues nunca he tenido el problema de adaptarme a las condiciones que me pongan. Para mí la reforma implicó adaptación.*

**E1: La RIEMS demanda una serie de competencias que los maestros deben desarrollar, ¿qué opina al respecto?**

**E2:** *Mira esas competencias con o sin reforma, en general son cualidades que debe tener un docente. Porque no puedes tener un docente que no se prepara, que no está al tanto de los cambios y de cómo va evolucionando, no solo la tecnología, sino la forma de comportamiento de los muchachos, cómo evoluciona la sociedad. Tú no te puedes mantener en un punto sin ir empapándote e irte involucrándote en los cambios que hay en la sociedad y a nivel tecnológico, es todo. No te puedes quedar estático.*

**E1: ¿Para usted qué sería ofrecer una educación de calidad?**

**E2:** *Mira, una educación de calidad... en primera instancia se requiere de una escuela con lo mínimo necesario. En el caso de nosotros, aunque estamos en una zona catalogada como marginada, tenemos aulas, tenemos bancas, tenemos lo necesario, con sus limitaciones, pero tenemos lo necesario. Pero hay lugares donde ni siquiera tienen aulas ¿no? En provincia. Entonces, ¿Cómo vas a dar una educación de calidad si ni siquiera hay un lugar a donde lleguen los niños y se puedan sentar a tomar una clase sin que les afecte el clima... Entonces, en primera instancia, la infraestructura.*

*Educación de calidad también involucra que los alumnos que lleguen, estén dispuestos a aprender porque si el alumno no quiere aprender, aunque tu tengas la mejor escuela del mundo, en cuanto a instalaciones, no vas a alcanzar nada*

*porque tu materia prima no tiene las características que tu requieres para que tú las transformes y se genere un cambio en los muchachos.*

**E1: ¿Qué implica esta educación de calidad en su trabajo docente?**

**E2:** *Mira, ellos al hablar de calidad, nos la cargan a nosotros. Si tú eres un buen docente, vas a generar un buen resultado, vas a preparar adecuadamente a tus alumnos. Para mí la calidad de la educación es que el muchacho adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a la vida, porque salen muchos a trabajar, para seguir una carrera o incluso para integrar una familia, que sean capaces de educar un hijo. Porque una educación comprende todo, no solo aprender conceptos.*

**E1: El PROFORDEMS estaba pensado en el desarrollo de las competencias docentes y el trabajo por competencias**

**E2:** *Es necesario tener las competencias, ahí te habla de que te prepares, que manejes tecnología, que te autoevalúes y vayas detectando tus necesidades como docente, obvio son diferentes en cada circunstancia de la vida, porque que si tú estás bien, vas a dar algo a los que vas a educar, pero si no tienes lo necesario para ti, no puedes dar lo que no tienes, lo que no posees. Si no eres un maestro disciplinado, no les puedes pedir disciplina a tus alumnos. Si tu no posees el conocimiento, no le puedes entregar ese conocimiento al alumno o involucrarlo para que lo adquiera. Entonces, si tiene que ver con las competencias, que a final de cuenta con o sin la reforma las traemos. Esas competencias se desarrollan por la formación que va teniendo cada uno y como se va uno adaptando a los cambios a cada parte de la sociedad, a la familia, al trabajo, todo eso te va dando competencias.*

**E1: Para el desarrollo de esas competencias se diseñó el PROFORDEMS, ¿Qué ocurrió en ese diplomado?**

**E2:** *Yo fui de la primera generación. Era la generalidad, preguntabas y todavía no había nada escrito. -Cuando se autorice y se apruebe, tendrán ustedes la información-. Empiezan a surgir las dudas del cómo, pero, en ese momento no había la respuesta. Todo eso fueron acuerdos que fueron publicando y fueron estableciendo las reglas, los parámetros y entonces, adquirir el conocimiento de qué pretendía. En la segunda parte nos enseñaron a planear una clase, delimitar tu tema, qué pretendes que aprenda, cómo lo van a desarrollar, qué parte desarrollan ellos. Buscar que ellos tengan la parte más activa que uno modere, regule. Uno no es el que llega y les da toda la información y entonces ellos tienen que ir descubriendo. Eso es lo que pretendían que nosotros hiciéramos aquí en el aula.*

**E1: ¿Realmente qué pasó?**

**E2:** *Es difícil con el tipo de alumno que tenemos*

**E1: ¿Por qué?**

**E2:** *Porque son jóvenes que por la edad no les interesa la escuela. Ellos solo se interesan en las relaciones entre ellos, la amistad, novios. Les interesa otro tipo de cosas. De 50 alumnos si bien te va tendrás 5 que realmente vienen a prepararse o a aprender o a interactuar con uno. Con los demás... más tarda uno en estar – cállate, siéntate, no esto, no lo otro- Los jóvenes están en su mundo, con los celulares, escuchando música. Todo eso lo tenemos en cuenta.*

**E1: ¿Qué hace frente a esas actitudes?**

**E2:** *Con esas actitudes llamas la atención. Ya de plano si los muchachos son muy rebeldes que te contestan, que se ponen groseros, que hasta te llegan a recordar a tu mama, los mandamos a orientación educativa. A veces se va uno para que los demás se controlen y por lo menos colaboren.*

**E1: ¿qué si se puede entonces hacer con los alumnos?**

**E2:** *Mucho depende de cómo los maneje el maestro. Tú puedes tener un grupo con 7 maestros y con 6 no trabajan, pero con 1 sí. Es la parte de que el maestro los entienda, los vaya persuadiendo para irlos guiando hacia donde él pretende llevarlos, porque de otra manera no puedes hacer otra cosa con ellos. Porque si te la pasas peleando con ellos, empiezan a desaparecerse. Si tenías 50, después son 40, después son 30 y terminas con 10 en el salón. Entonces dependiendo de las habilidades que tenga el maestro para tratarlos depende que mantenga su matrícula y que el grupo le responda.*

**E1: ¿Esas habilidades de aprenden en el PROFORDEMS?**

**E2:** *¡No!, esas habilidades se adquieren con la práctica, con la vida, con la convivencia con los muchachos. Todos los grupos son diferentes, lo que te pudo funcionar con un grupo en el otro puede que no. Entonces tienes que andar buscando qué haces con ellos. Eso no lo aprendes en el PROFRODEMS.*

**E1: ¿Qué si se aprende en el PROFORDEMS?**

**E2:** *Ahí nos dieron pura teoría.*

**E1: Cuándo usted tomó el PROFORDEMS, ¿estuvo completamente enterada de los demás procesos que tenía que atender?**

**E2:** *No, hasta que terminamos el PROFORDEMS se nos comentó lo de la certificación. No teníamos conocimiento de eso. Como a los 15 días de que terminamos el PROFORDEMS, nos dieron una plática y nos dijeron cuáles era los criterios y características que tenía que tener el proyecto para obtener la certificación.*

**E1: ¿Cuántos diplomados tomó en el marco del PROFORDEMS?**

**E2:** *Solamente uno, que fue el de competencias docentes.*

**E1: ¿En qué consistió ese proyecto?**

**E2:** *Que recuerde, te daban opciones. Yo tomé el de uso de material didáctico dentro del aula. Tuve que hacerlo, fueron aproximadamente 50 cuartillas. Tenías que hacer tu planteamiento de clase utilizando ese material y argumentar por qué ese material iba a favorecer a que el alumno aprendiera lo que tú pretendías que aprendiera.*

*Ese es el que yo tomé, no recuerdo las otras opciones que nos dieron, pero eran 4 diferentes.*

*El mío era el uso de un material que ya existía, utilizarlo en la clase para lograr el objetivo. Hubo uno también de desarrollo de material didáctico.*

**E1: ¿Qué le implicó hacer este proyecto?**

**E2:** *Es prácticamente como una tesis, pero muy pequeña. Una vez que la desarrollas, nos hacían una evaluación y nos preguntaban sobre eso.*

#### **b. SOBRE EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN, CERTIFICACION Y EVALUACIÓN**

**E1:** **¿Tuvo un asesor o alguien la que yo en este proceso?**

**E2:** *Asignado oficialmente no.*

**E1:** **¿Usted lo buscó?**

**E2:** *No, instructora se ofreció apoyarnos a los de nuestra generación fue la profesora de nuestro segundo submódulo*

**E1:** **¿Cómo califica ese apoyo?**

**E2:** *Bueno, de hecho, de los tres que tuvimos con ella fue con la que trabajamos más por cuestión de tiempo. El primer módulo fue como 2 semanas y con ella estuvimos como 2 meses y con el tercero nunca hicimos "click". No sé, jamás supimos de qué nos hablaba. Entonces, incluso se generaron muchas situaciones con, los maestros que estaban inconformes porque no sabíamos de qué nos estaba hablando. La que nos apoyó a los que nos certificamos, fue la que nos dio el segundo módulo, y la relación que tuvimos con ella siempre fue buena y siempre tuvo disposición.*

**E1:** **¿Por qué considera que con ella sí tuvieron ese acercamiento?**

**E2:** *Porque ella sí se dedicaba dar clases en el nivel medio Superior y los otros dos no. El del Tercer módulo estaba en la oficina, pero su lenguaje como que andaba en otro rollo. Nosotros esperábamos otra cosa y el primero por el tiempo tan corto, que nada más nos dijo -hagan esto, esto y esto. A mí me mandaron a darles la clase aquí y ya cumplí -*

**E1:** **Entonces, ¿por qué tomó el PROFORDEMS?**

**E2:** *Mira, cuando yo llegué me dijeron ya te inscribí. Esa vez fue casualidad, me acaba de incorporar, tenías escasamente un mes de haberme incorporado de mi licencia de 5 años y coincidió también con la parte de la Reforma del ISSSTE, teníamos que elegir si nos queríamos pensionar por el bono o transitorio. Entonces, cuando yo llego al plantel ya habían dado la indicación de que me tenía que registrar. Y fue tuve que ir al curso*

**E1:** **Entonces, ¿era obligatorio?**

**E2:** *No, no fue obligado, era opcional y realmente fuimos tres los que lo tomamos. En esa ocasión Avelino, Juan Felipe y yo.*

**E1:** **¿Cómo describiría su experiencia de haber participado en el PROFORDEMS?**

**E2:** *Mira, cómo convives con profesores de otros planteles del mismo subsistema, pues vas conociendo y vas abriendo tu panorama. Cuando te quedas con lo que es tu plantel, tú mismo te cierras las opciones y las posibilidades en la vida. El hecho de que te involucres con gente que se dedica a lo mismo, comentas y empiezas a surgir ideas, empiezas a comparar y ver las cosas desde otro punto de vista. Puesto lo que me ayudó más que las clases que se dan en el PROFORDEMS.*

**E1:** **Con esta idea que usted construyó sobre las competencias, ¿cómo lo lleva acabó en él al aula?**

**E2:** *Actualmente ya no estoy en grupo. A mí me toca revisar el trabajo de los docentes, entonces cuando recibo sus secuencias, reviso los proyectos, hago observaciones “aquí te hace falta, dónde estás conectando el tema con el producto”, etcétera. Parece mentira, pero tenemos profesores que dicen --te voy a enseñar a sumar, pero te voy a hacer examen y ¿qué te voy a poner en el examen?, me vas a escribir los números...-. O sea, nunca están evaluando lo que están enseñando, nunca hay una línea entre lo que enseñan lo que ven en el grupo y lo que van a preguntar.*

*Otro Problema que tienen es que no son muy concretos en lo que solicitan a los alumnos, dan por hecho que el alumno entiende o que está conectado a su cabeza y sabe que es lo que ellos quieren, que eso es un problema que yo veo. Si tú no me indicas qué es lo que quieres y cómo lo quieres, queda muy abierto el que te van a entregar. Cuando llega el joven y entrega el maestro dice es que eso no es lo que yo quería, pero el maestro nunca indicó qué es lo que realmente quería, entonces ese es un problema que lo tienen varios profesores, esa parte de no ser específicos.*

**E1:** **Como jefa de docentes, ¿cómo maneja esas situaciones?**

**E2:** *Mandó llamar al maestro, y de eso se derivan muchos problemas a la hora de establecer o dar la evaluación la calificación. Entonces, llegan conmigo los jóvenes, ellos me dan su argumento, escucho y les pido lo que ellos tengan, les pido apuntes y ya después les hablé a los maestros y entonces entre los dos les digo “¿qué les pediste?, ¿qué te entregó?, ¿si te entrego?”. Estoy de mediadora para resolver ese problema de entendimiento entre el alumno y el docente para evitar que el problema crezca, porque si tú no la atiendes, el joven al rato trae a la mamá y al rato te traen a toda la familia y te generan problemáticas mayores.*

*Ahorita entonces tengo otro problema con un maestro de programación, porque pone criterios de evaluación para el grupo en general, pero después jala como a 10 chicos para darles un trabajo especial para que exenten. Eso genera un problema porque los otros 40, no todos, pero 5 o 6 dicen - ¿porque a nosotros no y a los otros sí? - entonces ahí tengo que intervenir en esa parte.*

**E1:** **¿Esas cuestiones son parte de su trabajo?**

**E2:** *Esas cuestiones son parte de mi trabajo y además de eso, ¡todo! Mi trabajo consiste en hacer horarios, asignarles todas las actividades a los docentes, si hay cursos o lo que sea, informarles de todas las actividades de formación que existen, todas las convocatorias que ahorita están... Hay una página de estrategia Nacional de formación continua, entonces cada semestre va la circular y cada semestre a todos los obligo, obligó tal cual ¡ehhh!, a que se inscriban por lo menos a un curso porque si lo dejé abierto sólo se escriben 10 profesores a lo mucho.*

**E1: ¿Esta forma de trabajo que usted establece tiene algún fundamento, o alguna norma de operación?**

**E2:** *Mira, te mandan el aviso de que ya está abierta la plataforma se tiene que registrar entonces solamente me dicen -informa tus docentes-. Yo informé a los docentes, pero después dicen, -ya revisamos y de tus 40 docentes, solamente tienes 3 inscritos, tienes que hacer que se inscriban tus docentes-. No con esas palabras, pero con esa intención.*

**E1: ¿Quién le hace llegar estas órdenes?**

**E2:** *Ahorita es marmolejo, es la encargada de la unidad... De lo que antes era DGTI, ella es la encargada y a todos los planteles nos manda las indicaciones. Entonces, ahí nos dicen que debemos tener a todos nuestros docentes, deben de estar registrados en la plataforma. Envié mi lista y veo quién ya se registró y quién no, con el celular empiezo a... fulano de tal, recuerda que la convocatoria está, estás a tiempo de registrarte. Y si me dicen que sí, entonces les pido que me envíen una impresión de pantalla. Voy acotando y disminuyendo hasta que me queda 1 o 2 docentes.*

**E1: ¿Porque hay esta obligación de estar inscritos en estos cursos?**

**E2:** *Yo creo que como docentes no tomas en serio la capacitación. Porque hay docentes que incluso, aunque estén inscritos, me consta que no hacen los cursos. Hay alguien que les cobra por hacer los cursos. O sea, una capacitación en línea es el riesgo que tiene. ¡Aquí en el sistema te vas dando cuenta de que todos hicieron el mismo curso! ¿Sí? Nos mandan reportes en donde este plantel es el que menos tiene... O sea, no es una situación voluntaria, porque tú decidas hacerlo, porque realmente te nazca el deseo de hacerlo. Es porque te lo están implementando.*

**E1: ¿Y usted cómo se siente con esta forma impositiva?**

**E2:** *Mira, en un principio yo tomé los cursos porque me llamaba la atención, tomé cursos por gusto. Pero luego hay ciertos cursos que no cumplen con las expectativas de uno. Dices pues no esperaba esto de este curso, pero ya después cuando yo tomaba de a 4 o 5 cursos por año, con tanta carga de trabajo y todo lo que tengo que hacer, pues no me da tiempo. O sea, es mucho desgaste, todas mis actividades y todavía hacer el curso. Ahorita lo que hice entonces fue nada más registrarme en un curso, para cumplir. Que no es mi estilo, pero eso es a lo que me ha orillado tanta carga de trabajo. Porque aquí nos piden resultados y aparte del resultado nos piden muchos... Para mí, caprichos que tenemos que estar solventando... Para ahorita quiero esto y para ahorita esto... Entonces dejas de hacer para cumplir con lo que te están pidiendo. Toda esta dinámica al final del día es desgastante, llega un momento en el que dices "ya estuvo". Yo estoy dispuesta a trabajar e incluso considero que hago más de lo que me corresponde como jefatura. Yo como jefa de docente se supone que solamente debería de coordinar las actividades de todos los docentes, pero, cuando estás en el puesto y te das cuenta que como jefe de docentes si no te involucras en todo el movimiento del plantel, los*

*docentes te ignoran. Se me cambió si tú estás metida en todos los procesos, estás al pendiente y participas con ellos conjuntamente, ellos se ven comprometidos, porque haces el compromiso moral.*

**E1: ¿Considera que esta dinámica de trabajo genere tensiones dentro de su institución?**

**E2:** *Sí, sí porque si tomas tu papel de que tú mandas y dices ve y haz esto y esto y lo otro, el personal lo toma como algo autoritario. O sea, se preguntan, -tú mandas, pero ¿tú qué haces?, si nada más te la pasas sentado-. Son percepciones diferentes y nadie sabes del trabajo del otro hasta que te toca hacerlo. En el caso del plantel somos dos turnos donde hay dos jefes de docentes y la de la mañana tiene esa actitud de “yo mando a todos y ustedes me tienen que entregar”. Entonces está el descontento de los maestros, las ofensas y pleitos con ellos, el ambiente pesado... En el turno de la tarde estoy yo, y me involucro en todo, con todos los grupos yo paso. Pasó por qué en los grupos les doy indicaciones de qué, si no soy yo nadie les va a dar salida, para evitar que se salgan de la escuela entonces es una manera de estar con ellos constantemente trabajando, les género reportes de unas actividades que llevan en línea de toda la escuela. Si yo eso se lo dejó al maestro, el maestro no lo hace, se justifica con que el alumno no lo hace. Entonces, cuando yo me pongo en medio presionó al alumno y luego el maestro está obligado a cumplir con los alumnos y conmigo también. Lo que se lleva día a día estoy enterada. Hay muchas cosas que yo misma hago para facilitar el trabajo administrativo, algunas cosas que se las facilitó de forma electrónica para que ellos ya nada más pongan la secuencia o actividades, ellos ya nada más diseñar las estrategias. ¿Yo qué gano? Un trabajo uniforme, algo que me cuesta menos trabajo al revisarlo, porque luego tengo que estar revisando que si el eje, el aprendizaje esperado esté alineado... O sea, todo eso es muy desgastante, porque en teoría eso lo deberían de revisar los presidentes de academia, pero como todos tienen las cargas frente a grupo entonces ¿en qué momento lo hacen? Todo eso yo lo revisó, hago observaciones generales, cumplo con la parte administrativa cuando hay una supervisión.*

**E1: ¿Cuál es el aporte de esta forma de trabajo?**

**E2:** *Hago más de lo que debo, y no me molesta hacerlo cuando lo que hago me genera un aumento en índices de aprobación y en las estancias de los muchachos. Desde el semestre pasado implemente el pase de lista con el teléfono celular. Todos los maestros desde el segundo parcial del semestre pasado comenzaron a pasar lista con el teléfono. Al hacerlo con el teléfono, yo manejo Excel y en el momento pasó las faltas a orientación educativa, ellos tienen a toda la escuela. Filtramos quiénes son los que han faltado más y ahí empezamos llamar a sus casas y a identificar por qué los jóvenes no están viniendo. Ahí se citan los papás y a ver porque no están viniendo. Entonces de tener una asistencia del 75%, traemos actualmente como un 92% de asistencia de toda la escuela, los maestros pasan lista todos los días porque se las vamos pidiendo diario. Eso repercutió en índices de aprobación, en semestres anteriores traíamos índices de aprobación del 40% y si bien los iba, del 50%. En este momento tenemos materias con el 90% de aprobación y la más baja es del 68%. Entonces ese tipo de trabajo si me costó diseñarlo, sí invertí tiempo, ya la segunda vez es menos porque vas dejando una base, pero se ve en los índices de aprobación, en la asistencia de los muchachos qué va dando resultados y esas cosas no me molestan porque sé que me están dando un resultado en contraposición con otro tipo de cosas ese que no tienen sentido y que nada más están para cumplir, por dar un dato estadístico no real sino manipulado para decir que como institución o como país estamos avanzando.*

**E1: Hace un momento usted me platicó sobre los profesores y los cursos que ellos tienen que atender como mínimo a uno de estos cursos**

**E2:** *Sí, eso se los pongo yo para cumplir con la cuota.*

**E1: Estos tipos de cursos ¿qué temáticas abordan?**

**E2:** *Hay de todo. En este momento el curso que más vamos a tomar es el que trae el nuevo modelo educativo. Ese es el que le vamos a tomar la mayoría.*

**E1: ¿El de la nueva escuela mexicana?**

**E2:** *Yo espero que sea ése, porque entre la inscripción al curso y el curso, surgió la nueva escuela mexicana ja, ja, ja. tú me entiendes ¿no? Yo espero que este curso ya sea sobre lo que se va a aplicar, cosa que veo complicado, pero bueno... Este es el curso que muchos van a tomar, pero también hay cursos para la enseñanza de las matemáticas, para la enseñanza de biología, para la enseñanza de química. En mi caso, he tomado cursos sobre trabajo colegiado, tomé unos de las 6 canastas para innovar. En el caso de los directivos, son cursos dirigidos a la innovación y enfocados a conocer cierta reglamentación que nos aplica y cómo realizar nuestras actividades dentro de nuestro plantel.*

**E1: ¿Bajo qué modelo opera la escuela?**

**E2:** *Se supone que nosotros estamos por el modelo en competencias basado en aprendizajes esperados, eso es en lo que nuestros programas de estudio siguen sugiriendo eso.*

**E1: ¿Desde cuándo están trabajando con este modelo?**

**E2:** *Eso apenas tiene 2 años. Empezamos con los aprendizajes esperados desde julio... Pero han sido programas de transición... Apenas estamos llegando a los definitivos cuando ya nos los cambian.*

**E1: Toda esta transición ¿qué causó en esta escuela?**

**E2:** *Causó trabajo administrativo porque nos cambiaron los formatos en función de los aprendizajes esperados es que tienes que cambiar toda tu secuencia. Causó que los maestros estuvieran así de... ¿cuál es el formato que vamos a usar? O sea, normalmente esa es la pregunta de los maestros cada vez que hay un cambio, no les interesa la esencia, no les interesa el qué cambió, tú dame el formato, porque es lo que tengo que entregar.*

**E1: Digamos entonces que en estas transiciones ¿hay continuidad en el asunto del papeleo y la administración?**

**E2:** *Sí*

**E1: ¿Qué sucede con este último cambio?**

**E2:** Seguimos igual, y más ahorita porque incluso en la parte administrativa, cuando entró el examen para los puestos directivos, te dan nombramiento por 4 años. Aquí hay un director que entró por examen, se fue y entró otro, pero ya se acaba de ir. En este momento a quién nombran como encargada eso la subdirectora, es la encargada del plantel hasta que se nombre un nuevo director de acuerdo a los nuevos lineamientos que se publiquen, cosa que yo le calculo 1 año. A mí se me acaba el nombramiento del 15 de febrero, ¿qué va a pasar conmigo? no sé si me van a regresar al aula o si me van a dar nombramiento por otro año más... No sé, o sea, no hay nada claro para nadie, no hay nada de nada.

**E1:** De acuerdo con lo que usted menciona, entonces no hay claridad sobre la forma de trabajo que se tiene que llevar a cabo en la escuela ni tampoco con las condiciones laborales de los maestros.

**E2:** Así es, en lo que si hay continuidad es en los cursos. Pero incluso varios maestros cuestionan para qué tanto curso si yo no veo una consecuencia si los tomas o no. O sea, los tomas y no valen nada.

**E1:** ¿Y si no los tomas?

**E2:** No pasa nada

**E1:** Entonces, ¿por qué obliga a los maestros a tomarlo?

**E2:** Son las indicaciones, las indicaciones es que estemos registrados todos. Las indicaciones de allá arriba.

**E1:** Personalmente, ¿qué significa esta imposición?

**E2:** Todo eso me molesta porque es aparentar una situación que no es real, es querer ver y mostrar que todo es perfecto y qué funciona bien cuando aquí todos tenemos la incertidumbre, nosotros venimos con el modelo anterior porque eso es lo que venimos arrastrando, porque hasta el momento no hay programas de estudio nuevos, las generaciones que tenemos ahorita tienen que concluir con esta forma de trabajo, ya la que venga el siguiente año a lo mejor ya van a tener un programa de estudios diferente y también una forma de trabajo diferente. ¿La nueva escuela no?

**E1:** ¿Qué expectativas tiene usted de esta nueva escuela?

**E2:** Ninguna, ¿qué te digo?

**E1:** Me regreso un poco a la parte donde usted hablaba sobre el proyecto que usó para certificarse. ¿qué actividades o qué acciones requirió hacer para obtener esa certificación?

**E2:** Me fue bien, tuve dos sinodales, fue en línea por Skype. Me fue bien fue tranquilo nada fuera de... Me hicieron ir a un plantel que está por el metro Zapata en donde había internet en esa época estable pero no fue nada fuera de lo normal.

**E1: Cuando terminó el CERTIDEMS, ¿tenía idea de que después sería evaluada?**

**E2:** No

**E1: ¿Qué se le vino a la mente cuando se le dijo que se iba a evaluar su desempeño?**

**E2:** *La evaluación en ese momento digamos fue formal, siempre ha habido evaluación. ¿cómo te evaluaban?, te evaluaban los alumnos, les preguntaban si el maestro entra puntual, si explica bien... Evaluaban los alumnos, obviamente que esas evaluaciones estaban para acceder a estímulos del desempeño. Si tú salías bien en tus evaluaciones eso te daba buen puntaje para acceder a un estímulo económico. Entonces, para mí esa evaluación era un poco más objetiva porque te está evaluando a quién tú estás sirviendo, a quien le estás dando clases. Dentro del sistema es obvio, no todo salía bien evaluado, salían reprobados y entonces los maestros decían que era el desquite de los alumnos. Entonces, nada más tenía validez para los estímulos. Con esta última evaluación yo dije “que me evalúen, yo no tengo problema, no tengo otra opción” porque en ese momento yo no era candidata a pensionarme y tampoco iba a renunciar por no ser evaluada. El cómo te van a evaluar siempre genera incertidumbre, no me tocó ser evaluada pero sí me tocó notificar a mis compañeros. Y no había de otra, más que decirle al maestro “te tocó ser evaluado, firma de enterado y si hay algo en lo que te podemos ayudar, pues te ayudamos”. Los maestros estuvieron muy estresados, se enfermaron, otros renunciaron... Pobrecitos, incluso unos me pidieron uno o dos días antes de la evaluación para ponerse a estudiar... Estrés.*

**E1: ¿Piensa regresar al aula?**

**E2:** No me molesta, me gusta estar en aula.

**E1: Después de toda esta trayectoria y de todo esto que ha vivido, ¿qué significa para usted ser docente del CETIS 42?**

**E2:** *Mira llegué de 25 años aquí, ahorita tengo 48 años. Ya dejé más de la mitad de mi vida aquí. ¿El CETIS ha cambiado de cuando yo ingrese hasta ahorita?, sí. Ha tenido que evolucionar por el tipo de alumno, por el tipo de procesos a los que nos someten. De esta parte de la Reforma lo que a mí me gustó es que tengas que hacer un examen para poder ingresar porque anteriormente, había gente dando clases que ni la preparatoria había terminado. La gente que hoy entra por lo menos tiene una licenciatura. Pero, estar aquí, es mi vida, me gusta estar aquí con todo lo que conlleva.*

**E1: ¿Ha valido la pena?**

**E2:** Sí, tú y muchos... Son chicos que necesitan ayuda y para eso estamos aquí. Y ese es el tipo de alumno que tenemos aquí, el 90% con el que te tienes que poner a trabajar y el otro 10% que son más independientes. ¡Chicos de los que se decían que no tienen futuro y que los ves y dices si lo hicieron!

## Subcategorías

### Categorías

