



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTION PEDAGOGICA

**"Formacion y Profesionalizacion
del Docente del CECyTE de San Luis Potosi "**

TESIS

Que presenta como requisito para obtener el grado
de Maestra en Educación y Gestión Pedagógica

PATRICIA OMAÑA CASTELLANOS

Director: Mtro. Javier Guerra Ruiz Esparza



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI
 FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTION PEDAGOGICA

TESIS

**"Formacion y Profesionalizacion
 del Docente del CECyTE de San Luis Potosi "**

Que presenta como requisito para obtener el grado
 de Maestra en Educación y Gestión Pedagógica

PATRICIA OMAÑA CASTELLANOS

Director: Mtro. Javier Guerra Ruiz Esparza

Sinodales

Dra. Juana María Méndez Pineda (Presidenta)
 Mtra. Rocio Angélica González Romo (Secretaria)
 Mtro. Javier Guerra Ruiz Esparza (Vocal)

SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

SEPTIEMBRE DE 2005

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

**Gracias por la maravillosa
oportunidad de aprender y por su
provisión infinita.**

A MI FAMILIA:

Mariana,

Diego Ulises, y

Elisa:

**Quienes forman parte de mi vida
y de mi ser.**

Acacio:

**Quien con amor y paciencia
me ha brindado todo el
apoyo incondicionalmente.**

Tere:

**Por todo su amor,
y sus oraciones**

A JAVIER GUERRA:

Mi reconocimiento por compartir conmigo su saber y vasta experiencia acerca del conocimiento de la investigación educativa, por su apoyo incondicional, por su paciencia y a la vez alentarme para llegar a la culminación de este trabajo. Recibe mi agradecimiento infinito y mi admiración.

A JUANITA CASTRO:

Por su valiosa colaboración en la realización de este trabajo, por su asesoría en la construcción del objeto de estudio, gracias por haberme aportado lo mejor de ti, sin que mediara un compromiso formal, más que el de tu amistad incondicional, recibe mi respeto y admiración

A MEDARDO TAPIA

Gracias por su asesoramiento siempre sabio e inteligente, por sus aportes teóricos y su acompañamiento en el diseño metodológico, el trabajo de campo, por haberme puesto en el camino del trabajo del taller de la investigación.

A LOS MAESTROS DEL CECYTE:

Por haberme permitido entrar a su espacio íntimo, por compartir conmigo lo emocionante del conocimiento de sus trayectorias como verdaderos profesionales de la educación media superior, ya que sin sus aportes este trabajo hubiese carecido de significado y contenido real.

INDICE

Resumen/1

CAPITULO I

Introducción/2

1.1 Planteamiento del problema/5

1.2 Justificación/6

1.3 Objetivos/7

1.4 Preguntas de investigación/7

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL/8

Parte I

2.1 Enfoques y perspectivas de la formación y profesionalización docente/8

2.2 Aproximaciones al concepto de formación docente/11

2.3 Profesionalización docente: un campo sociolaboral en permanente construcción/15

2.4 La noción de cultura experiencial/21

Parte II

2.5 El estado del arte en torno al problema de investigación/26

2.6 La educación media superior/31

2.7 El escenario regional/37

2.8 Creación local de un proyecto educativo: Cecyte/40

CAPITULO III

METODO/45

3.1 Tipo de estudio/45

3.2 Características del estudio de caso/46

3.3 Los profesores del Cecyte/47

3.4 El cuestionario como estudio del contexto/47

3.5 La entrevista semiestructurada como recurso técnico/49

3.6 El camino recorrido/50

CAPITULO IV

RESULTADOS/52

Parte I

4.1 Formación y profesionalización docente del Cecyte/52

4.2 Caracterización de la muestra y procesos de profesionalización/52

Parte II

4.3 Trayectorias docentes como espacios configuradores de sentidos en la formación/79

4.4 Antecedentes del ser-siendo docente/80

4.5 Genealogía de la formación docente: la experiencia previa y la mediación cultural/84

4.6 El docente: premisas y avatares del inicio/87

4.7 La tarea de aprender a ser docente: encuentros y desencuentros/90

4.8 El docente ¿configurando al sujeto pedagógico?/93

CAPITULO V

ANALISIS Y CONCLUSIONES/97

5.1 A manera de reflexión: repensando la formación del docente/97

REFERENCIAS/103

ANEXOS/107

INDICE DE GRAFICAS

NO. DE GRAFICA	TITULO DE LA GRAFICA	NO. DE PAGINA
1	Distribución de la población por plantel	53
2	Distribución de la población por género	54
3	Edad de los docentes	55
4	Nivel de escolaridad de los académicos	57
5	Nivel de escolaridad de los padres de los académicos	57
6	Origen profesional de los académicos	58
7	Condiciones de titulación de los académicos	59
8	Experiencia profesional diferente de la docencia	60
9	Participación de los académicos en actividades de investigación	61
10	Distribución de las profesiones de los académicos por áreas del conocimiento	62
11	Distribución de la asignatura por área del conocimiento	63
12	Actualización docente organizada por CECyTE	63
13	Actualización docente organizada por instituciones distintas a CECyTE	64
14	Actualización didáctico-pedagógica	64
15	Valor sobre las modalidades de actualización educativa	65
16	Estudios profesionales con nivel maestría	66
17	Actualización docente	66
18	Antigüedad docente	67
19	Antigüedad docente en CECyTE	67
20	Nombramiento contractual de los docentes	68
21	Funciones institucionales del docente	68
22	Profesional en activo	69
23	Actividades laborales docente	70
24	Asignaturas por semestre	71
25	Hora-clase frente a grupo	71
26	Actualización profesional permanente	73
27	Actualización profesional con relación a la asignatura que imparte	73
28	Actualización por área del conocimiento	74
29	Organización de eventos académicos	75
30	Antigüedad profesional de origen	76
31	Sector del desarrollo profesional	76

RESUMEN

Se trata de una investigación de índole descriptiva, de un estudio de casos múltiples, realizado a profesores de nivel medio superior, del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí, caracterizando los procesos de formación y profesionalización a través de sus trayectorias. El método se constituye del cuestionario para realizar un estudio del contexto, y la entrevista semiestructurada como recurso técnico para realizar el estudio de caso. Se describen los resultados en dos partes, en la primera se dan a conocer las características de los maestros en cuanto a la formación y profesionalización docente; y en la segunda se abordan las trayectorias que dan cuenta de los antecedentes, el inicio, la genealogía, así como, la tarea de aprender a ser docente

CAPITULO I

Introducción

El tema de la formación y profesionalización es objeto de problematización y análisis en esta investigación, tomando como referente empírico las interrelaciones constitutivas y constituyentes del docente del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí (CECyTE), del nivel medio superior, a partir de sus trayectorias.

En el primer capítulo se plantea la compleja problemática de la formación y profesionalización del profesorado, tratándose de un apartado en el que se plantea el planteamiento del problema, la justificación del estudio de investigación; los objetivos tanto generales como específicos, así como las preguntas de investigación que orientan el trabajo.

El segundo capítulo está constituido por el marco referencial, en el que se plantean diversos enfoques de la formación y profesionalización docente, desde la perspectiva de la acción social, asumiendo que las relaciones sociales se rigen a partir de normas que han sido el resultado de una toma de decisiones por parte de los actores sociales y como tales, pueden modificarse por intervención de los mismos.

En la construcción de las herramientas analíticas-conceptuales para la lectura del dato empírico, se efectúa una revisión de diversos documentos, entre los que destacan investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas en el nivel medio superior y de manera particular en el nivel tecnológico.

La noción de formación docente puede leerse desde diferentes posturas, para unos es el simple dominio de contenidos de un determinado campo del conocimiento; para otros, implica referirse a la generación de aprendizajes significativos, desde concepciones cognocitivistias que plantean la construcción de nuevos conocimientos relacionados con lo que el sujeto ya sabe. También, la formación puede entenderse en

términos de una capacitación o actualización a partir de cursos, talleres o seminarios para asegurar la superación académica de los docentes.

El planteamiento central del trabajo aborda las nociones de formación y profesionalización del docente. De manera particular la formación de los maestros se entiende como una formación en acto, a partir de la experiencia y práctica lo que va configurando sus trayectorias; perspectiva que deja de lado una visión reduccionista, en donde lo externo queda como algo ajeno al docente; por el contrario, este concepto de formación considera que el docente se va formando en relación con el otro y con lo otro.

La profesionalización docente se ubica en términos de los procesos que se generan a partir de las actividades en el despliegue del desarrollo profesional del docente desde lo social, lo institucional y los aspectos socioeducativos y socioeconómicos que configuran al docente y que él tiende a configurar. Además, esta postura en torno a la profesionalización está mediada por la cultura experiencial, entendida como aquellos procesos implicados en la construcción de significados de los docentes, desde una concepción subjetiva y social, adquirida por los maestros a través de de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, es decir, aquella cultura que el docente va adquiriendo por medio de la experiencia y práctica en relación con su entorno.

Se realiza una descripción del contexto¹ en materia de educación para poder reconocer cómo se ha venido configurando dicho campo con relación a la formación y ` profesionalización docente.

Desde la década de los setentas se hace investigación en México en torno a la formación y profesionalización de profesores para las instituciones de nivel superior, abarcando también al nivel medio superior.

En el presente trabajo, se habla desde lo regional, aludiendo a un espacio geográfico delimitado, desde concepciones político administrativas, con referencia a espacios culturales que se conciben como el resultado de relaciones sociales, en las que se

generan identidades colectivas a partir de grupos sociales. Este espacio cultural desde lo regional implica referirse a los profesores y profesoras que trabajan en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí, México.

En el capítulo tres se aborda la construcción del método, con un tipo de estudio de casos múltiples, recuperando las experiencias personales de los sujetos, utilizando como recurso técnico entrevista semiestructurada; con la finalidad de identificar y caracterizar los procesos de formación y profesionalización del docente de Cecyte, desde el inicio, el desarrollo y consolidación del docente, como profesional de la educación.

En el capítulo cuatro se dan a conocer los hallazgos de la investigación, presentados en dos partes, en la primera se ubican las características que identifican a la planta de maestros, como forma de contextualizar el estudio de casos; y en la segunda se hace un intento de narrativa, aportando aspectos importantes relacionados con las formas de constitución en la formación de los maestros, cuyo conocimiento y análisis ayuda a entender el conjunto de factores plurales de los procesos de formación y profesionalización. Aunque es evidente que los maestros son mucho más de lo que modestamente se puede exponer, ya que la palabra escrita y lo que puede ver el investigador siempre limita y no puede abarcar el todo.

El capítulo cinco contiene las reflexiones emanadas del proceso de investigación, a manera de cierre, mostrando una de las múltiples lecturas posibles del trabajo, mostrando de manera descriptiva algunos elementos que permitan comprender cómo se forma un profesor en Cecyte.

Finalmente se presenta la bibliografía, con un valor importante y contundente para este trabajo de investigación; los anexos.

1.1 Planteamiento del problema.

El profesorado, uno de los actores principales en la constitución de las escuelas, enfrenta diversas problemáticas, según De Ibarrola (1994-II) “reclutamiento, formación profesional y docente, problemas de las instituciones destinadas a la formación de estos docentes, condiciones de trabajo” (p.93-94); por lo que es menester efectuar estudios que den a conocer los procesos de formación de maestros y profesionales de la educación en los contextos regionales; algunos de los profesores que trabajan en este tipo de instituciones, han alcanzado una escolaridad con nivel de licenciatura, titulados o no, procedentes de las universidades, tanto locales como nacionales, otros de los institutos tecnológicos y una minoría de las escuelas normales o del nivel medio superior con carrera técnica.

Estas nociones permiten realizar un primer acercamiento a la problemática de investigación para realizar la siguiente pregunta ¿Cómo se ha ido formando y profesionalizando el docente del nivel medio superior? Algunos profesores han recibido cursos en el área de la educación, incorporándose a programas o cursos destinados a los profesores del nivel medio o superior², pero “en realidad no se ha logrado todavía el diseño de la formación del formador de técnicos medios” (De Ibarrola, 1994-II, p.394); aún no existen programas permanentes, específicos para el nivel medio superior donde se formen estos especialistas. La educación técnica del nivel medio superior, en la actualidad, necesita docentes que conozcan la realidad y naturaleza de las nuevas demandas que se hacen a la escuela; de su propio campo de conocimiento, organizado en diversas modalidades: disciplinas, asignaturas o módulos interdisciplinarios; y del tipo de jóvenes que se incorporan a las instituciones, así como, mejores condiciones de trabajo.

Teóricamente la categoría conceptual del docente como profesional de la educación media superior no existe, pero es factible de reconstruir a partir de la práctica profesional, ya que es un sujeto formado desde una disciplina particular; y que, aludiendo a lo disciplinar

"la disciplina es una abstracción, no es sólo una acumulación de conocimientos científicos, sólo ciencia; por tanto los profesionales no se forman sólo desde la disciplina, sino también desde la práctica, sobre todo cuando la sociedad no ha logrado articular sistemas educativos en los cuales se formen estos especialistas" (Tapia, 1998, p. 10)

luego entonces, recuperar los procesos de formación y profesionalización docente a partir de sus trayectorias permite colocar y reconstruir tal categoría conceptual desde la propia perspectiva de los sujetos, captando la complejidad, ubicando las interrelaciones que caracterizan la constitución del ser siendo-docente.

¿Cómo se va construyendo una cultura del ser-siendo docente en el nivel medio superior? Cuando se genera un nuevo proyecto educativo, generalmente se incorporan a trabajar como docentes profesionales que cuentan con una licenciatura y algunos con cierta experiencia profesional y docente, pero sin haberse formado específicamente para ello; por lo que la formación docente se ha ido adquiriendo a través de la práctica, y de aquí surge el interés por investigar acerca de las trayectorias de estos profesionales de la educación media superior en ejercicio de la docencia.

I. 2 Justificación

La educación técnica del nivel medio superior, es importante para la región de San Luis Potosí por varias razones: la ubicación geográfica de este estado brinda mayores oportunidades de acceso a la población, tanto del estado como de las entidades circunvecinas; en el aspecto económico, permite disminuir los costos de escolaridad, por encontrarse en la misma localidad de residencia de los jóvenes o en poblaciones muy cercanas; en el aspecto socioeconómico, es el último nivel de estudios al que aspira gran parte de la población; desde el discurso político-educativo y social es fundamental para elevar el nivel escolar de la población, estableciendo grandes expectativas, pues a través de ésta, la población puede tener mayores oportunidades de acceso al mercado ocupacional, contribuyendo al desarrollo económico tanto regional como nacional; también, es un importante espacio laboral para los profesionales con nivel de licenciatura y para otros grupos civiles de la población.

La educación tecnológica del nivel medio superior a la vez que es una importante opción, enfrenta grandes desafíos, entre ellos: definir una organización institucional que permita ubicar quién forme al técnico medio; esta es una tarea compleja debido a la estructura heterogénea de producción en el país, donde coexisten diversos espacios laborales, lo que dificulta la organización y planeación escolar. De Ibarrola (1994) afirma que “no existe un técnico medio tipo que sirva para diseñar y sustentar en él una formación de validez generalizada para todo el país” (p.17), por lo que la noción de técnico medio queda limitada a quienes están ocupando puestos de trabajo por debajo de los altos mandos y por encima de los operarios, luego entonces, si la noción del técnico medio como profesional queda confusa, ubicar quién es el encargado de formarlo, complejiza la situación.

1.3 Objetivos

El objetivo general del presente trabajo de investigación consiste en la identificación, descripción y caracterización de los procesos de formación y profesionalización de los docentes del nivel medio superior, a partir del análisis de sus trayectorias.

En este sentido los objetivos específicos de investigación son:

- 1) Caracterizar la planta docente de Cecyte
- 2) Identificar los procesos de formación y profesionalización de los docentes de Cecyte;
- 3) Analizar las trayectorias docentes en los procesos de profesionalización.

1.4 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se derivan de los objetivos anteriormente planteados, son: 1) ¿Quiénes son los docentes de Cecyte? 2) ¿Cómo se construye prácticamente la formación profesional del docente de Cecyte?; 3) ¿Dónde se comienzan a formar los docentes de Cecyte?

nacionales, otros de los institutos tecnológicos y una minoría de las escuelas normales o del nivel medio superior con carrera técnica.

Estas nociones permiten realizar un primer acercamiento a la problemática de investigación para realizar la siguiente pregunta ¿Cómo se ha ido formando y profesionalizando el docente del nivel medio superior? Algunos profesores han recibido cursos en el área de la educación, incorporándose a programas o cursos destinados a los profesores del nivel medio o superior², pero “en realidad no se ha logrado todavía el diseño de la formación del formador de técnicos medios” (De Ibarrola, 1994-II, p.394); aún no existen programas permanentes, específicos para el nivel medio superior donde se formen estos especialistas. La educación técnica del nivel medio superior, en la actualidad, necesita docentes que conozcan la realidad y naturaleza de las nuevas demandas que se hacen a la escuela; de su propio campo de conocimiento, organizado en diversas modalidades: disciplinas, asignaturas o módulos interdisciplinarios; y del tipo de jóvenes que se incorporan a las instituciones; así como, mejores condiciones de trabajo.

Teóricamente la categoría conceptual del docente como profesional de la educación media superior no existe, pero es factible de reconstruir a partir de la práctica profesional, ya que es un sujeto formado desde una disciplina particular; y que, aludiendo a lo disciplinar

“la disciplina es una abstracción, no es sólo una acumulación de conocimientos científicos, sólo ciencia; por tanto los profesionales no se forman sólo desde la disciplina, sino también desde la práctica, sobre todo cuando la sociedad no ha logrado articular sistemas educativos en los cuales se formen estos especialistas” (Tapia, 1998, p. 10)

luego entonces, recuperar los procesos de formación y profesionalización docente a partir de sus trayectorias permite colocar y reconstruir tal categoría conceptual desde la propia perspectiva de los sujetos, captando la complejidad, ubicando las interrelaciones que caracterizan la constitución del ser siendo-docente.

¿Cómo se va construyendo una cultura del ser-siendo docente en el nivel medio superior? Cuando se genera un nuevo proyecto educativo, generalmente se incorporan a trabajar como docentes profesionales que cuentan con una licenciatura y algunos con cierta experiencia profesional y docente, pero sin haberse formado específicamente para ello; por lo que la formación docente se ha ido adquiriendo a través de la práctica, y de aquí surge el interés por investigar acerca de las trayectorias de estos profesionales de la educación media superior en ejercicio de la docencia.

1. 2 Justificación

La educación técnica del nivel medio superior, es importante para la región de San Luis Potosí por varias razones: la ubicación geográfica de este estado brinda mayores oportunidades de acceso a la población, tanto del estado como de las entidades circunvecinas; en el aspecto económico, permite disminuir los costos de escolaridad, por encontrarse en la misma localidad de residencia de los jóvenes o en poblaciones muy cercanas; en el aspecto socioeconómico, es el último nivel de estudios al que aspira gran parte de la población; desde el discurso político-educativo y social es fundamental para elevar el nivel escolar de la población, estableciendo grandes expectativas, pues a través de ésta, la población puede tener mayores oportunidades de acceso al mercado ocupacional, contribuyendo al desarrollo económico tanto regional como nacional; también, es un importante espacio laboral para los profesionales con nivel de licenciatura y para otros grupos civiles de la población.

La educación tecnológica del nivel medio superior a la vez que es una importante opción, enfrenta grandes desafíos, entre ellos: definir una organización institucional que permita ubicar quién forme al técnico medio; esta es una tarea compleja debido a la estructura heterogénea de producción en el país, donde coexisten diversos espacios laborales, lo que dificulta la organización y planeación escolar. De Ibarrola (1994) afirma que “no existe un técnico medio tipo que sirva para diseñar y sustentar en él una formación de validez generalizada para todo el país” (p.17), por lo que la noción de técnico medio queda limitada a quienes están ocupando puestos de trabajo por debajo de los altos mandos y por encima de los operarios, luego entonces, si la

noción del técnico medio como profesional queda confusa, ubicar quién es el encargado de formarlo, complejiza la situación.

1.3 Objetivos

El objetivo general del presente trabajo de investigación consiste en la identificación, descripción y caracterización de los procesos de formación y profesionalización de los docentes del nivel medio superior, a partir del análisis de sus trayectorias.

En este sentido los objetivos específicos de investigación son:

- 1) Caracterizar la planta docente de Cecyte
- 2) Identificar los procesos de formación y profesionalización de los docentes de Cecyte;
- 3) Analizar las trayectorias docentes en los procesos de profesionalización.

1.4 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se derivan de los objetivos anteriormente planteados, son: 1) ¿Quiénes son los docentes de Cecyte? 2) ¿Cómo se construye prácticamente la formación profesional del docente de Cecyte?; 3) ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales los profesores del Cecyte construyen su formación docente?; 4) ¿Dónde se comienzan a formar como docentes quienes no estudiaron para serlo?

Estos son planos de resolución que juegan un papel protagónico, ya que nadie dice a los profesores, a través de programas formales para la educación de los docentes del nivel medio superior el cómo resolverlos, y, sin embargo los resuelve.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

PARTE I

El marco referencial se presenta en dos partes, en la primera se abordan los enfoques y perspectivas de la formación y profesionalización docente, ubicando los conceptos teóricos de las nociones de formación docente, profesionalización docente y cultura experiencial, como conceptos básicos en este trabajo de investigación. En la segunda parte se realiza un análisis de la educación media superior en México, como antecedente del contexto de la institución trabajada, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí.

2.1 Enfoques y perspectivas de la formación y profesionalización docente

En la creación de la educación técnica del nivel medio superior figura uno de los actores principales, el maestro; históricamente ante el surgimiento de un nuevo proyecto socioeducativo, primero se implementa la escuela y después se encara el problema de identificar quién se haga cargo de formar a los estudiantes de este nivel.

Este tipo de proceder implica desafíos para el académico de la educación profesional del nivel medio superior, pues aunque tenga “cierta idea escolar del contenido de la formación a otorgar, intermedia entre las secundarias técnicas y las profesiones universitarias, basada en los restos de la experiencia institucional acumulada durante las modalidades anteriores” (De Ibarrola, 1994, p. 123), al profesional designado para desarrollar esta tarea no le queda de otra más que aprender a enseñar enseñando.

La investigación se centra en tres conceptos básicos: formación docente, profesionalización docente y cultura experiencial; nociones que se estudian mediante las “trayectorias”³ de los docentes, caracterizando los procesos de formación y profesionalización⁴ a través de la experiencia⁵ y práctica⁶ construidas a partir de las interacciones en el contexto social y las escuelas⁷

antes y después del momento de la incorporación al espacio laboral de la docencia (Anexo No. 1)

De manera personal se piensa que el maestro, desde que es alumno, va configurando cierta noción del ser docente a través de la vivencia, experiencia y práctica; aprende a enseñar siendo enseñando, y posteriormente va constituyendo cierta forma de aprender a enseñar enseñando, es decir, la formación del docente se despliega en una dinámica, a partir de sus propios medios; así, la formación se ubica a manera de un devenir histórico.

Para el estudio de los procesos de formación y profesionalización docente, el concepto de campo permite ubicar las interrelaciones en esos procesos, según Bourdieu (1990) la noción de campo⁸ se define como “el sistema de relaciones objetivas, es el producto de la institución de lo social en las cosas” (p. 93); el campo está constituido por dos elementos: “un capital⁹ común y la lucha por su apropiación; en ese campo a través de la historia se ha ido acumulando un capital: de conocimiento, habilidades, creencias, etc. habiendo siempre una lucha entre quienes poseen ese capital y quienes aspiran a poseerlo” (Tapia, 1998, p. 1).

Desde esta perspectiva, es de interés particular conocer cómo el docente se ha ido apropiando de cierta cultura de docencia, desde que es alumno en los diversos ámbitos escolares, en contacto con sus maestros, y posteriormente desde la propia experiencia y práctica cuando se desempeña como maestro, lo que va configurando cierta forma de ser docente. De Ibarrola (1994) afirma que se trata de “una dinámica que genera sistemas de percepción específicos y prácticas acordes entre distintos tipos de capital: económico, social y cultural que poseen los maestros” (p. 42). En el caso específico, interesa ubicar el capital cultural de los docentes a través de la escolaridad alcanzada y los cursos de educación formal a los que se han incorporado.

Al estudiar la formación y profesionalización docente, es necesario entender cuáles son los procesos de reclutamiento de maestros en la región, en general el

cuerpo académico lo constituyen profesores con orígenes profesionales diversos “recién egresados de instituciones de educación superior, sin formación o ejercicio en la docencia, sin experiencia en su profesión de origen y en muchos casos sin experiencia laboral del todo” (De Ibarrola, 1994, p.125).

La planta docente de una institución técnica del nivel medio superior está conformada por ingenieros, médicos, químicos, licenciados en administración, técnicos y normalistas. Muchos de ellos han tomado cursos relativos al área de la educación, pues subyace la idea de “una preparación deficiente” (De Ibarrola, 1994, p.126) con relación a los conocimientos de la pedagogía y la didáctica. Sin embargo, la discusión se centra en la forma de ubicar el problema “como una simple dicotomía: los profesionistas no tienen formación pedagógica, por lo tanto no saben cómo enseñar y los normalistas y pedagogos no tienen formación profesional, por lo tanto no saben qué enseñar” (De Ibarrola, 1994, p.126).

Desde esta perspectiva generalizada en las instituciones de educación media superior derivan algunas de las propuestas de formación docente que organiza la institución escolar: cursos de pedagogía y didáctica para los primeros; y, cursos de especialidad para los segundos; tales propuestas de formación quedan “aisladas del contenido global de los planes y programas de estudio, de las características de la institución que alberga esa docencia, de las especificidades del nivel, de las concepciones y sentido educativo de la formación técnica ofrecida” (De Ibarrola, 1994, p.126), por lo que aún, de manera formal no se ha logrado establecer un programa de formación específico para el profesional de la educación media superior; pero “la permanencia de muchos de ellos a lo largo ya de varios años, su práctica cotidiana y su interés por la docencia ... garantizan la existencia de verdaderos profesionales de la enseñanza técnica” (De Ibarrola, 1994, p.127).

Por lo tanto, es necesario recuperar la noción del educador del nivel medio superior desde la experiencia y práctica en condiciones particulares, desde proyectos socioeducativos específicos y desde contextos regionales ante la posibilidad de que en cada espacio específico se tenga un tipo de profesional de

la docencia para el nivel medio superior, caracterizado por el tipo de estudiante en formación y la constitución particular del proyecto educativo en el que se inserta.

Por consiguiente ¿a qué se alude cuando se habla de docente de la educación media superior? ¿qué papel juega la formación y la profesión del docente? ¿cuál debería ser la disciplina del docente del nivel medio superior? a partir de la categoría de docente, entendida de manera particular como un sujeto que se forma en la vida cotidiana y que, por tanto, adquiere una historicidad propia. Ese maestro como profesional de la educación media superior se forma en el mismo campo en el que va desarrollando su práctica, y donde se conjugan una serie de elementos: experiencia, práctica, conocimientos previos y nuevos, desarrollo de habilidades, que van configurando una forma particular, multívoca, toda vez que no es un conocimiento dado, sino que son diversas las experiencias, prácticas y conocimientos que van ocupando un papel protagónico en la formación del ser-siendo docente.

2.2 Aproximaciones al concepto de formación docente.

Según el diccionario sobre ciencias de la educación (1995) el término formación deriva “del Lat. *formatio*, acción y efecto de formar; formar proviene del Lat. *formare*, dar forma a una cosa; y forma, del Lat. *forma*, figura. Para la filosofía es el acto que da el ser a la cosa; para la filosofía educativa la formación del hombre se considera el fin de la educación” (p. 656)

Por otro lado, el término docente, según el diccionario sobre ciencias de la educación (1995) se refiere “al que imparte enseñanza o docencia ... etimológicamente son distintos los conceptos de maestro, educador y docente, pero desde el campo de la educación es la persona de autoridad en materia de enseñanza, que tiene por profesión la labor docente (p. 895).

Actualmente hablar de formación y sobre todo hablar de formación de docentes en el nivel medio superior es un tema controvertido por cuanto implica referirse a aquellos profesionales de la educación que sin ser pedagogos, y

muchos de ellos sin haber tomado cursos de didáctica, pedagogía, etc., se desempeñan en la práctica como docentes.

Haciendo una recuperación histórica respecto al concepto de formación en el campo educativo, según Arredondo (1979) surge como aproximación hacia una construcción teórica sobre la formación de profesores en la década de los setentas en México, dentro de los procesos de formación universitarios, como una propuesta que sirviera de marco teórico referencial en los programas de formación de profesores que tienen como base a las teorías de la psicología social, las teorías del desarrollo humano y de la personalidad, la psicología educativa y la psicología del aprendizaje, y de las ciencias de la educación a la pedagogía y la didáctica; como campos de conocimiento necesarios para el ejercicio docente.

“A principios de la década de los años setenta, ... la didáctica era concebida bajo una perspectiva formalista e instrumentalista, y se impartía en las escuelas normales (para profesores de educación primaria) ... los profesores que trabajaban en el nivel superior no tenían ... acercamiento a este saber ... consideraban absurdos sus planteamientos. ... En el fondo existía en el profesorado de la educación superior un cierto desprecio hacia la didáctica por cuanto la consideraban un saber de segunda categoría, más apropiado para quien trabaja con niños.” (Arredondo, 1989, p. 7-8)

Existen debates y reflexiones constantes en torno a la formación¹⁰, es un concepto amplio abordado y estudiado desde diferentes enfoques, habiendo varias acepciones: formación disciplinar, pedagógica, didáctica, integral, personal, profesional, científica, humanística, laboral, entre otras. Además, según Cullen (2004), es necesario abordar el tema de la formación desde la vida de los sujetos concretamente.

Por un lado el concepto de formación alude al dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo; de esta manera se habla de una visión reduccionista de la formación; ya que, si bien es cierto que el dominio de contenidos disciplinares o pedagógicos por parte de los docentes resulta necesario, no siempre se traduce en el desarrollo de habilidades y destrezas para desempeñar su labor como maestro, pues

no basta dominar para poder crear, creyendo que quien domina un corpus teórico ya por eso es creativo y por consiguiente puede trasladar de manera directa el contenido de ese corpus teórico al terreno de la práctica como docente.

Por otro lado se alude a “un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permiten al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña” (Barrón,1990, p. 67), en este sentido, pensar en términos de la adquisición de conocimientos significativos implica hablar de procesos de aprendizaje significativo¹¹ diferenciado de un aprendizaje meramente memorístico, mecánico, lineal; sino aquellos aprendizajes que involucran aspectos del orden simbólico y cognoscitivo que refieren a una relación entre lo individual y lo sociocultural; es decir, aquello que para el docente tenga sentido, significación, en tanto que corresponden a exigencias y necesidades concretas para ese docente en particular, inmerso en un contexto social determinado.

También se puede hablar de la formación en términos de “los eventos académicos, tales como: cursos, talleres, seminarios, etc., con una estructura curricular secuenciada y obligatoria que permiten el análisis de los problemas educativos con fines de actualización de los profesores, que conducen al mejor desempeño y la superación de las prácticas académicas” (Morán, 1994, p. 97). Si estos eventos no sólo contemplan aspectos de actualización, bajo la idea de una simple adquisición de información, sino ante la necesidad¹² ubicada como noción de incompletud del docente, que permiten constituir espacios que propician la construcción de aprendizajes significativos a partir de la reflexividad de la experiencia y práctica, lo que conlleva la configuración de procesos de formación como actitud transformadora del ser-siendo docente.

¿De qué se habla cuando se piensa en la configuración de procesos de formación? A través de los procesos enseñanza-aprendizaje que despliega el maestro, se van configurando ciertos modos de ser, de pensar y de actuar como docente; formas que tienen que ver con la manera en que el docente se relaciona con la teoría disciplinar,

las concepciones particulares sobre la estructura didáctica, los modos de relacionar la teoría y la práctica y los tipos de saberes que despliega el docente.

El profesor “aborda temas de su campo disciplinar y que expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina, el estilo de negociación de significados, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1997, p. 97)

El concepto de formación, ante una lectura epistémico-pedagógica, se entiende en términos de procesos, como “la posibilidad del sujeto concreto de hacer de lo insólito, de lo contingente, de los procesual parte de su mundo de vida y de la experiencia histórica” (Gómez, 2000, p. 5), colocando al sujeto concreto¹³ ante su realidad¹⁴, noción que implica ubicarse en una lógica de los desafíos, negando lo establecido, situación que traspasa los límites de la pura comprensión y permite el reconocimiento de opciones, viables y posibles, de resolución concreta.

“El no asumir como exigencia pedagógica el desafío de lo que implica colocarse frente a la realidad para reconocer opciones y abrir nuevas posibilidades, reduce el proceso de formación a una cuestión de transmisión de información y manejo de contenidos teóricos o disciplinario, más no de aportar elementos –cognoscitivos y gnoseológicos- que posibiliten abrir el razonamiento a nuevas formas de pensar la realidad atendiendo su transformación constante ... la formación no se agota en la transmisión de información ... incorpora otras exigencias ... como lo es el momento del individuo el cual es la síntesis de una multiplicidad de procesos y temporalidades que son los que le dan sentido y al mismo tiempo lo abren a múltiples posibilidades y planos de resolución ... lo que se pone en juego en los procesos de formación es la capacidad del sujeto para ubicarse en sus momentos ... Formación ... articulación entre subjetividad y racionalidad cognoscitiva y las ampliaciones culturales y educativas que esto conlleva” (Gómez, 1998, p. 19-22)

A partir de estas perspectivas teóricas, ubicadas en diversos niveles y dimensiones, se construye un concepto particular acerca de la formación, se

entiende como proceso de formación en acto, que deja de lado una visión reduccionista, referida algunas veces como capacitación, como aquello que el docente debe hacer y debe ser; la noción de formación docente implica recuperar al sujeto concreto, la subjetividad, la vivencia, la experiencia y los programas y propuestas educativas en las que éstas no queden como algo externo y aislado, carentes de significación y sentido; sino que se asume la exigencia pedagógica para el docente como sujeto concreto, con la capacidad de decisión para poder hacer y poder ser, quien se coloca frente a la realidad para reconocer opciones y construir posibilidades de resolución concreta.

En este trabajo se realiza un acercamiento al conocimiento de los procesos de formación del docente asumiendo implicaciones de definición, acotamiento y operacionalización propios en una investigación, por tanto, se estudia la trayectoria docente como una dimensión de la formación, pues según Levi-Strauss citado por C. Geertz, (1987) “la explicación científica no consiste ... en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste ... en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos” (p. 3)

2.3 Profesionalización docente: un campo laboral en permanente construcción

Hirsch (1985) afirma que, el concepto de la profesionalización de los maestros del nivel superior en México, data desde 1976, como una categoría generada y apoyada por las universidades estatales y organismos no universitarios, tales como: la Secretaría de Educación Pública en el Proyecto de Creación de Unidades de Desarrollo Institucional en las Universidades y Centros de Enseñanza Superior, en forma de Programas de Superación Académica.

Algunos de los objetivos planteados por las Unidades de Desarrollo, son: “formar y profesionalizar al personal docente y académico para lograr un desempeño eficiente de sus funciones; lograr su conocimiento y manejo de los diversos aspectos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje ” (Hirsch, 1985, p.66). En ese tiempo, este proyecto es promovido tanto por universidades públicas como privadas, tal es el caso del Instituto Tecnológico de Estudios

Superiores de Monterrey que lo incorpora en su Programa de Desarrollo de Maestros para facilitar que el profesionista se vuelva un profesional de la enseñanza.

De acuerdo a los estudios realizados por Chabolla (1998) etimológicamente el término “profesionalización” (p.2) deriva de la palabra profesión y ésta a su vez del Lat. *profiteri* que significa declarar abiertamente; e implica referirse al empleo, facultad u oficio que un profesional tiene y ejerce públicamente; como la ocupación habitual y continuada de un individuo en un ámbito laboral

Pensar en una profesión en el contexto de la sociedad moderna actual, (Díaz, 2003), implica considerar los procesos y relaciones entre lo social, político y cultural en espacios y contextos específicos.

“la profesión como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe ... la consolidación de un modelo ideal de profesional responden histórica y socialmente al predominio de un determinado ejercicio de la práctica profesional ... en la actualidad ... un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla” (Pacheco, 1990, p. 29-31)

Así pues, el concepto de profesión puede entenderse como “el conjunto de conocimientos y experiencias de una persona, incluidas sus habilidades ... Implica también las transformaciones de dicha actividad en el tiempo y el hecho de que no necesariamente requieren de una certificación del sistema escolarizado” (Hirsch, 1985, p. 37) ; es decir, la noción de profesión desde esta perspectiva es útil en cuanto se entienda la constitución del ser maestro a partir de las prácticas que éste mismo va desarrollando en su campo.

Por otro lado, aludir al concepto de profesión implica referirse a las características de trabajo que ejerce un profesional en un determinado campo laboral, al respecto Ducoing (1996) señala:

“un profesional ha de tener algún control sobre la concepción y ejecución de su trabajo por lo que un profesional cuando ejerce una profesión posee las siguientes características: formación específica y sancionada en su validez”; este aspecto suele instrumentarse en lo que se conoce como habilitación profesional, que supone el establecimiento de límites al libre ejercicio de ocupaciones y profesiones de los individuos en situaciones de libre mercado de contratación y trabajo; el seguimiento de reglas que marcan el eficaz desempeño de las actividades; aceptación y cumplimiento de un determinado código ético; comportar un fin u objetivo beneficioso para los miembros de la sociedad; y, debe constituir la base económica del individuo”. (p. 115)

En el caso de la profesión de los maestros, hay que identificar si estas características se cumplen y cuál es el proceso de “auto identificación con su posición social, cultura e ideología” (Ducoing, 1996, p. 115), razón por la que se hace necesario investigar acerca de la “práctica y las acciones educativas que llevan a cabo los maestros” (Ducoing, 2003, p. 1). Así pues, es posible aceptar la noción de docente como un profesional, en tanto que socialmente es considerado como un depositario de un saber especializado, además de ser responsable del grupo de estudiantes que le es encomendado en donde legitima el ejercicio de su práctica.

La noción de maestro no se reduce a la concepción de persona o individuo dedicado a la actividad pura de enseñar, como si se tratase de un modelo enciclopédico entendido como aquel que “organiza los conocimientos por aquellas diferencias disciplinares, legitimados desde su pertenencia a un registro de conocimientos válidos –científicos- que se suponen necesarios para tener una formación general” (Cullen, 1997, p.39), antes bien pensar en el docente invita a ubicarse en el terreno de un pensamiento no abstracto y excluyente, sino como “acción principal ... y la vida de los sujetos y la formación docente” (Cullen, 2003, p. 11), lo que “tiene que ver con procesos y relaciones sociales que <remiten> a la compleja vida cotidiana de las escuelas ... la constitución del maestro como sujeto se realiza en el plano de la vida cotidiana” (Ducoing, 1996, p.115) y que por tanto adquiere una “historicidad”¹⁵.

Así, el docente como sujeto se va constituyendo en el plano de la vida cotidiana, adquiriendo una historicidad propia en un proceso constante de interpelación; ya que “la enseñanza necesita como todas las prácticas sociales, que se atiendan todos sus componentes. La profesionalidad de sus agentes, maestros ... garantiza su calidad y eficacia. Pero solo condiciones laborales dignas podrán garantizar profesionalidad” (Cullen, 1997, p. 53).

Tales procesos de profesionalización remiten a las condiciones tanto de carácter pedagógico como las no pedagógicas, ubicando en el caso de las primeras aquellas que pertenecen a un espacio escolar definido, tales como: procesos de formación docente, procesos de actualización docente, procesos de enseñanza aprendizaje; y en las segundas aquellas de carácter administrativo, burocrático, económico, laboral y sindicales.

La docencia es la profesión que el docente desempeña, como “práctica social ... en la perspectiva de la división social del trabajo” (Morán, 1994, p. 17), y la profesionalización de la docencia es entendida como proceso:

“por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa ... como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiera el ejercicio formal y real de la docencia (Morán, 1994, p. 17-36).

La profesionalización de la docencia entendida como proceso involucra aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales imbricados que aterrizan en una dimensión de la práctica del docente, es “un fenómeno complejo cuyas relaciones esenciales, no manifiestas ... contemplan los niveles de análisis del aula, la institución y la sociedad ... los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada” (Morán, 1994, p.36) que no se reduce a la relación docente-alumno; sino que implica colocar al docente como profesional, reconociendo otras

dimensiones que van más allá de preparar e impartir clases, pues hay que considerar también los aspectos de carácter económico, administrativo, sindical, etc.

Referirse a la profesionalización del docente implica preguntarse “cómo aprenden los profesores a construir su conocimiento profesional, cuál es el papel que el conocimiento desempeña en el proceso de toma de decisiones sobre la práctica” (Montero, 2001, p. 1).

Si se considera al docente como “una estructura social” (Latapí, 1993, p. 19), reformar su ejercicio supone no solo alterar los contenidos y métodos pedagógicos de la carrera sino modificar el modelo de ejercicio profesional, incluyendo la relación con otras profesiones, gremios profesionales y dependencias de la administración pública, así como también otros grupos de poder con los que este profesional se relacione.

Luego entonces, la profesionalización es el proceso de racionalización y hasta de formalización de las actividades profesionales, suministrando una envoltura institucional que conlleva a un carácter de legitimación, y de manera particular la profesionalización docente se entiende en términos de procesos, a partir de las actividades prioritarias que implican el desempeño profesional de los profesores como marco de determinaciones que van desde lo estructural social (política educativa), lo institucional, lo que tiene que ver con organización y gestión escolar, proyecto educativo y aspectos socioeconómicos.

En síntesis, referirse a la noción de formación y profesionalización del docente del nivel medio superior en el campo de la educación, implica ubicar a la formación como categoría central de estudio, y que además ha sido objeto de discusión y análisis; abordada por varios investigadores en innumerables trabajos, para algunos se reduce a una cuestión de transmisión de corpus teóricos y el dominio de contenidos que provienen de diversas disciplinas, para otros, implica referirse a los programas académicos que el docente cursa, organizados bajo cierta estructura curricular, tales como: cursos, talleres, diplomados o maestrías; con el propósito de que el docente desempeñe sus funciones de manera eficiente.

Ubicar el análisis la formación en el nivel medio superior, a partir de las trayectorias de los maestros, implica entender cómo el docente ha ido constituyendo a partir de procesos de apropiación significativa, desde la propia experiencia y práctica, como alternativas subjetivas, articulando elementos referenciales de un capital simbólico.

En torno a la categoría de profesionalización del docente del nivel medio superior, se ubican aquellos elementos que involucran el desarrollo profesional de los docentes, entre los que se destaca: la situación social, origen social, distribución sectorial, condiciones laborales, tendencias de actualización; todo esto como elementos de exterioridad que inciden en el ser docente desde una perspectiva de la profesionalización como acción social.

En tanto que, la formación asumida desde los límites y relaciones entre interioridad y exterioridad que a través de la experiencia recuperan las trayectorias docentes como espacio configurador de sentidos, resignificado por el marco de subjetividad que es constitutivo del ser siendo-docente; el concepto de formación va "más allá" de la profesionalización; es una forma de configurar sentidos implicando una manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento y en esa construcción del conocimiento, se reconocen ciertos modos de ser y de actuar particulares del docente.

En síntesis, los conceptos de formación y profesionalización se diferencian uno del otro en el sentido de que, la formación va más allá de la profesionalización; ya que la primera se entiende en términos de procesos, recuperando al sujeto concreto ante una actitud creativa y un constante modo de pensar práctico reflexivo; en tanto que la profesionalización involucra aquellos aspectos que tienen que ver con las condiciones de exterioridad, es decir, con condiciones materiales, escolares y sociales en el ámbito profesional en el que actúa como docente.

Al mismo tiempo ambos conceptos se relacionan, se complementan, ya que no es posible entender las trayectorias docentes excluyendo los procesos de profesionalización del docente.

2.4 La noción de cultura experiencial

Referirse a los procesos de formación y profesionalización del docente, implica aludir necesariamente al concepto de cultura entendida como “contexto simbólico que rodea permanentemente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos” (Pérez, 1998, p.13).

La relación entre los procesos de formación y profesionalización docente, no se pueden entender alejado del concepto de cultura, a partir del cual el docente ha ido construyendo procesos de apropiación significativa, por medio de la propia experiencia y práctica, como alternativas subjetivas, articulando elementos referenciales de un capital simbólico.

El concepto de cultura a partir de una concepción semiótica, se entiende como “pautas de significados” (Jiménez, 1997, p.6), como una dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales, que van desde el desarrollo de la subjetividad hasta lo institucional y lo social. En un sentido descriptivo del término de cultura, es aludir al “conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, inherentes a la vida social” (Jiménez, 1997, p.7) en la que los sujetos surgen y se desarrollan.

Aunado a este concepto de cultura y para complementar y ampliar la noción del término, Tapia (1994) define la noción de cultura como “el sistema de construcción social de significados en términos de procesos de apropiación cultural, como fenómeno mediante el cual el individuo se apropia ... de la cultura de la sociedad en que se desenvuelve”. Desde esta perspectiva, a través de los procesos de apropiación cultural, los individuos se “apropian de la cultura por medio de interpretaciones precientíficas subjetivas” y es a partir de estas interpretaciones que “un individuo o un grupo de individuos expresan su situación sin saberlo o reconocerlo” (p. 6-7).

Cabe cuestionarse ¿cómo se forman y transforman los productos simbólicos de la cultura en la constitución del docente? Para entender los procesos de constitución del docente mediante la noción de la cultura, desde lo particular y para efectos prácticos del presente trabajo de investigación se retoma la propuesta de clasificación de Pérez (1998) quien la divide en cinco tipos: social¹⁶ , crítica¹⁷ , institucional¹⁸ , experiencial¹⁹ y académica.

Estos cinco tipos de cultura y de acuerdo al citado autor, se definen de la siguiente manera: la cultura social constituye la red de significados dominantes, como huellas pasadas de una narrativa, por lo que se puede afirmar que existen muchas culturas sociales. La cultura crítica es la que cuestiona la bondad ética, el rigor de la cultura social, se abre permanentemente a la reflexión. La cultura institucional se hace presente de manera evidente en la escuela y se manifiesta a partir de que se crean una serie de significados y conductas específicas, propias de una institución particular; este tipo de cultura se constituye en un instrumento para facilitar el cumplimiento de una determinada función, por ejemplo: la docencia.

Muchas veces la cultura institucional se pervierte cuando es desplazada por intereses espurios de quienes manejan dicha institución, entre ellos los docentes y los directivos. La cultura experiencial es la que se configura por medio de los intercambios espontáneos de los individuos y su medio ambiente, es aquí donde se ubican las biografías y narrativas personales. Por último la cultura académica, se entiende como el conjunto de significados y comportamientos con los que se trabaja en la escuela y que explícitamente se procura sean fomentados, en este caso se está haciendo referencia al currículum formal.

Puede hablarse de una cultura del docente , entendida como el conjunto de “creencias, valores, hábitos y normas dominantes, lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional” (Pérez, 1998, p 162).

La noción de cultura del docente es un fenómeno complejo, que puede ser estudiado a partir de los valores en tres niveles de análisis: los valores entendidos como el

conjunto de “creencias, códigos éticos e instituciones morales” (Pérez, 1998, p. 162-251); en un segundo nivel, los valores como “normas y expectativas del contexto social y que dependen de la justificación colectiva” (Pérez, 1998, p. 162-251); y, en un tercer nivel, los valores que “se experimentan como sentimientos y preferencias personales, impregnados por contaminaciones emotivas” (Pérez, 1998, p. 162-251).

Asumiendo que la cultura es la dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales en la que los sujetos, a partir de procesos de apropiación cultural construyen sus representaciones sociales a través de la experiencia. La cultura experiencial es la “configuración de significados y comportamientos que los alumnos y las alumnas ... han elaborado inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social” (Pérez, 1998, p. 162-251). Es decir, los profesores han configurado ciertas formas de ser como docentes desde que son alumnos, formas que van introyectando a partir de la vida en las escuelas. Esta cultura experiencial del docente “... es una plataforma cognitiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones a cerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos” (Pérez, 1998, p. 162-251); lo que conlleva al desarrollo de la subjetividad paralelamente a los procesos de socialización como estructuras inseparables.

Parafraseando a Pérez (1998), desde el punto de vista analítico, la cultura experiencial se entiende como territorio de interacción biográfica de cada sujeto, constituida por dos polos, lo subjetivo y lo social, que desde una perspectiva constructivista conduce a abordar el análisis de los procesos de construcción de significados asumiendo que en esos procesos coexisten formas de actuar, formas de sentir, formas de pensar individuales y colectivas. Los factores que desencadenan la construcción de significados, tales como: la observación e imitación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva, los mitos y los rituales; las perspectivas; y, los modos de pensamiento.

La observación e imitación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva son factores que estimulan y desarrollan la capacidad

subjetiva, mediados por el lenguaje, como instrumento que participa en el intercambio de significados, la organización del pensamiento y la conducta.

Los mitos son formas en las que se manifiesta cómo las personas ven el mundo y viven sus experiencias; en tanto que los rituales son comportamientos organizados más o menos estereotipados que estructuran la vida ordinaria de los sujetos.

Las perspectivas son un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona para enfrentar una situación problemática; es decir, el modo ordinario de pensar, sentir y actuar en tal situación. Y los modos de pensamiento son aquellas expresiones de la persona que pueden ser de forma explícita o implícita.

El problema del cómo aprenden los profesores acerca de su conocimiento profesional implica abordar desde la noción de cultura cuáles son los “conocimiento, creencias, sentimientos, emociones ... y desarrollo profesional ... cómo actúan, por qué hacen lo que hacen ... el proceso de aprender a enseñar a lo largo de toda la vida profesional” (Monero, 2001, p. 1-3).

Ahora bien, en el presente trabajo de investigación, la noción de cultura experiencial permite estudiar la relación entre formación y profesionalización docente, ubicando las interrelaciones entre las experiencias de lo que se aprende por imitación y la construcción del conocimiento a través de una formación formal, además de aquellas nociones que aporta la escuela cuando ya se encuentran los maestros desempeñando su trabajo. Implica ubicar el repertorio de experiencias previas del docente frente a las perspectivas de la formación formal, y las experiencias profesionalizantes, por ejemplo ¿qué concepto tiene un maestro cuando se le habla de programas, objetivos, estrategias, etc? Por experiencias previas, hay arraigadas una serie de nociones, creencias y valores en torno a la docencia.

Más que hablar de estrategias, procedimientos y técnicas que generen una experiencia de formación, el concepto de cultura experiencial resuelve en buena medida la dicotomía entre lo individual y lo social en la constitución del ser docente.

No se trata de negar los saberes previos del docente, sino de reconocerlos e incorporarlos a un proceso de transformación de las nociones, lo hábitos, de las actitudes y aquí es donde se ubica el proceso de formación, aunado a los elementos sustantivos que aporta la cultura crítica y experiencial con los que los maestros re-actúan en el contexto social.

MARCO REFERENCIAL

PARTE II

En este apartado se dan a conocer los referentes y las investigaciones que estudian la compleja problemática del nivel medio superior, la genealogía de la educación media superior en México, como datos del contexto, así como, la creación local del proyecto educativo: Cecyte.

2.5 El estado del arte en torno al problema de investigación.

En la actualidad la educación media superior de carácter tecnológico presenta un crecimiento y una expansión considerable, que a su vez plantea grandes desafíos del orden tanto cuantitativo (mayor número de escuelas, recursos humanos, docentes, etc.), como cualitativo, con referencia a la organización institucional. Desde el Estado, esta modalidad educativa se convierte en un espacio para lograr la modernización del país a través de la población que alcance el conocimiento técnico, adquirido a través de los procesos escolares, constituyéndose en un importante factor de desarrollo tanto regional como nacional.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 destaca la importancia del papel que ha desempeñado la educación media superior en la historia de México, y específicamente para el sistema tecnológico, “desde la década de los sesentas este sistema ha cifrado grandes expectativas para la modernización del aparato productivo del país” (De Ibarrola, 1994-II., p. 18), pues se orienta hacia la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo.

Ante estas finalidades emanadas desde la política educativa, es necesario preguntarse a cerca de la compleja organización escolar que tiene que ver con la modalidad institucional, estructura curricular y los docentes, entre otros aspectos a considerar. Se han realizado diversas investigaciones referidas a este nivel educativo desde diferentes enfoques teóricos, con relación al capital humano, los recursos humanos, la segmentación de los mercados de trabajo, los empleadores y seguimiento de

egresados; pero son muy escasos los aplicados a conocer la planta docente²⁰ en su relación con las condiciones institucionales y sociales.

Con relación también a los docentes, debido a la expansión de la educación superior en los años setentas “se incorporan como profesores en instituciones tanto del nivel medio superior como del superior, profesionales recién egresados de una licenciatura, en el mejor de los casos, mientras que en otros cuando aún no la terminaban” (Arredondo, 1989, p.180), razón por la que referirse a la formación de los docentes en el país es una práctica generada recientemente, y más aún si se alude a la formación en términos pedagógicos.

¿Qué se ha venido haciendo en torno a la formación de profesores para el nivel medio superior en México? Primero, es necesario distinguir entre los programas de formación de profesores y la investigación en torno a los programas de formación de profesores u otras problemáticas en este ámbito. En el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, desarrollado en la ciudad de Aguascalientes en el año de 1999, se presentan algunos trabajos de investigación relacionados con diversas problemáticas que enfrenta el nivel medio superior, tales como: evaluación de la práctica educativa, la constitución de la profesionalización del docente, gestión escolar, perfil socioeconómico de los estudiantes, investigación-acción participativa en las interacciones maestro-alumno. Estos son estudios relevantes que muestran las problemáticas que atraviesa la educación media superior y sus posibilidades de intervención.

Múltiples investigaciones que abordan el tema de la formación de profesores, ponen énfasis en programas de formación docente con nivel básico, medio y superior, y en otros, cuando se refiere al nivel medio superior se hace conjuntamente con el superior, y sólo unos cuantos estudian específicamente el nivel medio superior. Varios de estos referentes dan cuenta sobre los programas de formación de profesores a la vez que investigan los resultados de los mismos, a continuación se dan a conocer algunas consideraciones al respecto.

Chehaybar realiza un estudio en el año de 1987 sobre el problema de la formación de profesores de la educación superior en México, realiza un diagnóstico sobre la situación de la docencia y de la vida académica institucional con el propósito de definir dónde se está, hacia dónde se quiere ir y qué posibilidades hay de hacerlo; destacando que en ese tiempo el panorama político-institucional se centra en políticas y acciones de formación del docente. El estudio sobre la formación de profesores se aborda bajo dos perspectivas de análisis: la económico-social y la ideológica. La primera se aborda desde la situación laboral y social de los docentes; en tanto que la segunda desde sus esquemas referenciales. Desde la perspectiva económico-social se estudian: los procedimientos de contratación, la situación laboral, nivel educativo del docente, sueldo, institución y unidad de adscripción, funciones académicas, funciones académico-administrativas, tiempo de servicio contratado y antigüedad reconocida, derechos laborales, política laboral, el marco jurídico.

Desde los esquemas referenciales se estudian: supuestos, valores, actitudes, afectos y modos de conceptuar y operar como docente; algunos de los principales problemas que se ubican a partir de este estudio son: alta mortalidad de dependencias formadoras, rotación de directivos, movilidad de personal, deficiente status de contratación, marginalidad y lejanía con los problemas concretos de los profesores en su quehacer cotidiano, deficiencia en la infraestructura y recursos financieros, aislamiento intra e interinstitucional, entre otros. Este estudio es relevante como antecedente del presente trabajo de investigación debido a que aborda el problema de la profesionalización de los docentes, sin perder de vista que se hace desde el nivel superior.

Otra de las investigaciones importantes es la de De Ibarrola y Gallart (1994), quienes publican los hallazgos de un estudio realizado por un conjunto de investigadores que conforman la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo; centrados en la investigación, estudios y experiencias sobre el campo de la educación tecnológica y la formación profesional vinculados con el trabajo, en el ámbito de la educación media superior. Estos estudios destacan las características de la educación media en América Latina, se advierte sobre la falta de identidad de este nivel educativo; las

demandas que enfrenta la educación media superior y las disyuntivas que plantean las respuestas a esas demandas en el ámbito de las políticas nacionales.

Estos trabajos reportan los hallazgos en torno a la problemática compleja de dicho nivel en cuanto a: organización institucional, curricular y didáctica, así como, las transformaciones institucionales, los actores y niveles, y la gestión institucional. Se señala una necesaria intervención en tres niveles: política educativa nacional en el terreno de la enseñanza media; las escuelas como locus del proceso educativo y la relación entre la escuela y el nivel global.

El análisis centrado en las relaciones entre escolaridad y trabajo en el sector agropecuario en México, De Ibarrola (1994), toma como referente empírico, las interrelaciones entre los procesos de formación del técnico medio agropecuario y el trabajo de estos egresados. Se realiza una fuerte interrogante entre el discurso educativo del Estado y el sentido común popular; para el primero la formación para el trabajo debe vincularse con el aparato productivo, pronunciamiento en el que subyace la idea de que la escolaridad constituye el instrumento detonador del desarrollo económico del país; para el segundo, la escolaridad significa lograr mejores condiciones de vida. Tanto el Estado como la población asignan a la escolaridad una función de correspondencia lineal: a mayor nivel de estudios, mejores condiciones de vida para la población, al mismo tiempo se logra el desarrollo del país, ideas que configuran la esperanza de un futuro mejor.

El marco conceptual de esta investigación gira alrededor de tres conceptos básicos: institución escolar, demanda social y estructura heterogénea de producción. Conceptualmente la institución escolar se entiende como “un proceso histórico y cultural que procesa ... conocimientos y certificados . Es producto de transacciones sociales ... entre actores ... del ámbito gubernamental y de lo civil” (De Ibarrola, 1994, p. 20-24) . Por lo tanto la institución escolar está permeada por diversas relaciones sociales y en ella se cristalizan diversas funciones, entre las que destaca la formación de sujetos. Para entender las relaciones sobre la formación técnica asignadas a una determinada institución escolar, es necesario ubicar: los

conocimientos que procesa, las funciones que cumple y los actores que intervienen en su creación.

El concepto sobre “demanda social” (De Ibarrola, 1994, p. 24-25) se refiere a la capacidad que tiene un grupo social de ejercer presión política para lograr la creación de oportunidades a su favor, intereses disfrazados bajo la noción de la relación entre oferta y demanda.

Por último, según De Ibarrola (1994) la estructura heterogénea de producción implica referirse a la diversidad de estructuras productivas y laborales que afectan la relación entre escolaridad y trabajo; generalmente la organización y planeación institucional se realiza sobre la idea de la existencia de un mercado laboral homogéneo necesitado de una determinada fuerza de trabajo. De esta manera hay que ver que la escuela ha venido cargando una serie de supuestos que desde el Estado o desde lo social debería cumplir, por lo que es necesario entender “la naturaleza de la institución escolar ... los límites y posibilidades de vincularse ... la naturaleza heterogénea del aparato productivo ... y de ahí sus límites y posibilidades de vincularse con el sistema escolar para ocupar ... los recursos humanos ... que éste forma” (De Ibarrola, 1994, p.13).

Las relaciones entre la escuela técnica y el trabajo, exigen señalar cuál ha sido el tipo de desarrollo desde las regiones, no es posible generalizar ante la existencia de contextos socioeconómicos y geográficos tan diversos en el país, aquí radica la importancia de la investigación, ubicando: los tipos de actores que intervienen, entre ellos el Estado; grupos civiles, entre los que destacan los maestros, para quienes la creación de un proyecto educativo se constituye en la posibilidad de un espacio del ejercicio laboral y la consolidación del desarrollo profesional; las justificaciones para la creación de proyectos educativos nuevos; los tipos de demanda a los que aluden y su relación con la oferta; el arraigo local, que implica mantener a la población joven por más tiempo en la localidad; y, el desarrollo regional que se propone.

Metodológicamente, el análisis entre escolaridad y trabajo, se basa en múltiples técnicas de investigación de índole cualitativa e inter dimensionales, ubicando las relaciones en términos de procesos, tendencias, sin pretender medir tendencias

estadísticas. Se estudian desde los programas institucionales, entrevistas a funcionarios y ex funcionarios, los planteles y su contexto, entrevistas colectivas a estudiantes a través de dinámicas grupales, así como cuestionarios semiestructurados.

Los hallazgos y acercamientos giran en torno al conocimiento sobre la manera cómo se construye socialmente el bachillerato tecnológico agropecuario en México, la construcción social de escuelas de este nivel, las características de la población que accede a este tipo de escuelas y las razones que influyen en su decisión, las opciones de futuro de los estudiantes que egresan y los usos de la escolaridad alcanzada para los estudiantes egresados un año después de haber terminado sus estudios.

De Ibarrola (1994) y De Ibarrola y Gallart (1994-II) a través de sus investigaciones abordan la compleja problemática educativa del nivel medio superior, los aportes de estas investigaciones constituyen antecedentes fundamentales para el presente trabajo; como parte del contexto y algunas aproximaciones con relación a la formación y profesionalización del docente, aseguran que “ la profesión de maestro formador del técnico medio ... no existía, se fue desarrollando paralelamente al crecimiento de la institución y de la matrícula, en medio de un vacío generalizado en el país con respecto a los conocimientos y propuestas necesarios para resolver a posteriori esta ausencia” (De Ibarrola, 1994, p.130).

2.6 La educación media superior

¿Cómo surge la educación profesional técnica en México? Los antecedentes de esta modalidad educativa se encuentran en las Escuelas de Artes y Oficios (Solana, 1981, p.468,476,516-517)(Trejo,1992, p.57-61) creadas por Decreto del presidente Comonfort en 1857 , con la finalidad de proporcionar una capacitación en las artes industriales, lo que propicia nuevas perspectivas para la educación, ya que en años anteriores se privilegia el estudio de las llamadas artes liberales.

“El nivel medio nació en la historia de los sistemas educativos como una etapa entre la enseñanza básica y la universidad. Su desarrollo curricular estuvo marcado por un

desdoblamiento entre una enseñanza de elite ... y una educación vocacional destinada al aprendizaje de un oficio, transposición educativa del aprendizaje laboral, que fue evolucionando hacia una formación de cuadros técnicos medios para la industria “ (De Ibarrola, 1994, p. 10)

Históricamente los orígenes de la educación técnica del nivel medio se dirigen hacia los sectores más populares de la población, ofreciéndoles una “salida laboral por medio de la acreditación escolar de una formación para el trabajo productivo” (De Ibarrola, 1994, p.16); así mismo “en la década de los treinta se generan recomendaciones internacionales en materia de política educativa para el nivel medio, en el sentido de incorporar contenidos académicos de las ciencias exactas, sociales y humanidades, así como también una formación para el trabajo” (De Ibarrola, 1994, p.18) de esta manera surge la necesidad de crear grados de escolaridad que certifiquen estos estudios, lo que lleva a igualar el certificado del nivel medio con el del bachillerato.

En el ámbito académico “cada escuela es producto de una permanente construcción social ... interactúan diversos procesos sociales ... se trata de una construcción y negociación en función de circunstancias específicas” (De Ibarrola, 1994, p.171). La escolaridad media superior se ha construido²¹ localmente, a través de la participación de varios actores, con intereses particulares, coexistiendo finalidades de desarrollo en el ámbito local y nacional.

Así, la creación de un sistema escolar, se encuentra afectada por una red de relaciones sociales, políticas y culturales, en el que confluyen una serie de intereses tanto individuales como colectivos y que abarcan desde lo local hasta lo nacional. De esta manera la escuela condensa intencionalidades, que no se restringen a un instrumento destinado sólo para la formación de alumnos con niveles de escolaridad más elevados en respuesta a un mercado laboral, sino que también representa la oportunidad de constituir un nuevo espacio laboral para los maestros.

En México, según De Ibarrola (1994), la educación técnica media superior se crea en las zonas rurales, debido a las reformas educativas en la década de los setentas. En ese tiempo, las escuelas normales rurales constituyen la única modalidad escolar que se cursa en seis años posteriores a la primaria, pero debido a problemas políticos y a movilizaciones estudiantiles, en 1967 se decide:

“dividir las 29 normales rurales existentes en el país. Se separaron los primeros tres grados del ciclo y 14 escuelas se constituyeron en secundarias técnicas ... Se desalentó el crecimiento de las normales, dejando sólo 15 en operación. Por contraparte, se propició el de diferentes modalidades de escolaridad media superior, en particular por impulso del gobierno federal” (De Ibarrola, 1994, p. 10)

A partir de la década de los setentas se presenta un rápido crecimiento en la educación media superior en los estados de la república, bajo el apoyo del gobierno federal. En el Programa de Desarrollo Educativo (1996) se establece que acuerdo a la Ley General de Educación, este nivel educativo comprende el bachillerato o sus equivalencias, precede a la secundaria y antecede a la universidad; se presenta en dos modalidades: el bachillerato y la profesional técnica; “el primero creado con la finalidad de propiciar la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes para cursar estudios superiores, y, el segundo con carácter bivalente o terminal” (p. 128-129). En la década de los setentas se crean los primeros bachilleratos técnicos, los Colegios de Bachilleres y los CONALEPs.

Los bachilleratos técnicos se crean en “(1971) en tres modalidades: industriales y de servicios, agropecuarios, de ciencia y tecnología del mar. Los Colegios de Bachilleres (1973) y los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica, CONALEPs (1978). (Las normales se convierten en Bachilleratos Pedagógicos en 1984)” (De Ibarrola, 1994, p. 173)

Posteriormente, “entre 1970 y 1980 , se incrementan las oportunidades para cursar el bachillerato en los Estados, a través de las universidades por medio de las preparatorias, con apoyo de recursos por parte del gobierno federal” (De Ibarrola, 1994, p.173), y a partir de los ochentas se puede observar en los ámbitos locales un

incremento y una diversidad en la generación de oportunidades educativas en el nivel medio superior.

En las últimas dos décadas del siglo XX se ha ido presentando a nivel nacional una modificación en la educación media superior, ha decrecido esta modalidad en las universidades y se ha favorecido la creación de bachilleratos tecnológicos, Colegios de Bachilleres y modalidades de escolaridad con bachillerato terminal, diversificándose así las oportunidades educativas con este nivel en las regiones.

Actualmente la educación media superior está conformada por varios subsistemas educativos, y en la Revista Perfiles Educativo (1980) se destaca la importancia de estas modalidades educativas y que están divididos en dos grupos: los de carácter humanístico y los de tipo tecnológico. En el primer grupo se encuentran: Escuelas Preparatorias Federales, Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación, Escuelas Preparatorias directamente dependientes de las universidades estatales; Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el segundo grupo: CONALEPs; Colegio de Bachilleres (COBACH); Centros de Estudios de Ciencias y Tecnologías del Mar; Centro de Bachillerato Técnico, Industrial y de Servicios; Centro de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario y de Servicios (CBTAS); y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT's).

Hasta ahora se han ubicado las transformaciones de los sistemas educativos existentes, que configuran el antecedente de lo que es en la actualidad la educación media superior, pero también es menester ubicar cómo se va conformando la figura del técnico medio, ante la creación de un proyecto escolar y un nuevo nivel educativo. De Ibarrola (1994) afirma que la "creación de la figura del técnico medio como profesional se debe al ámbito del trabajo, como forma de consolidar una ocupación, una profesión y un sector económico" (p. 61).

Ante este fenómeno educativo se articulan una serie de ámbitos: la incidencia de una profesión en una necesidad laboral, el apoyo de una dinámica de poder que impulse el desarrollo; un ámbito específico del conocimiento que en este caso corresponde a

la ciencia²² y la tecnología²³, constituidos en saberes profesionales; un espacio para el ejercicio profesional; lograr un reconocimiento económico, social y legal de la profesión; y tener un ámbito específico de formación, la institución escolar. Cada uno de estos ámbitos no están dados, se van construyendo a partir de la intervención de varios grupos sociales con intereses particulares, que pueden ser el gobierno federal, los gobiernos de los estados y grupos de profesionistas, por lo que en la creación de nuevos proyectos educativos interviene tanto la política educativa como los grupos de profesionales existentes.

“En México la idea de que al desarrollo económico del país le hace falta un personaje intermedio entre el profesional, entre los estratos dirigentes de una ocupación y los estratos no calificados, una especie de traductor, adquiere una enorme fuerza ideológica a finales de los setentas y da origen a toda una modalidad del sistema escolar mexicano: el nivel medio superior tecnológico, en el que impera con fuerza el objetivo de formar técnicos medios” (De Ibarrola, 1994, p. 61).

La creación de un proyecto²⁴ educativo se lleva a cabo por intervención de varios actores²⁵, bajo la acción de una demanda colectiva, entendiendo ésta última como “las acciones de distintos tipos de actores, diferentes a los alumnos a punto de egresar del nivel escolar anterior, y los argumentos que manejan ... lograr la creación de una escuela que forme parte de la dinámica local económica, social y cultural” (De Ibarrola, 1994, p. 178).

La creación de un nuevo proyecto educativo no mantiene una relación de correspondencia lineal entre nivel escolar y un mayor desarrollo económico y social para los egresados, al pensar que brindando oportunidades educativas con un mayor nivel de estudios, devenga un impulso al desarrollo económico y social de la región; sino que ante la generación de un proyecto educativo, coexiste la intervención de múltiples actores, argumentos y procesos de negociación con diversas intencionalidades y finalidades, pues “la escuela del nivel medio superior se constituye en un factor de arraigo local para las nuevas generaciones y un espacio de

nivel medio superior se constituye en un factor de arraigo local para las nuevas generaciones y un espacio de oportunidad laboral y profesional para algunos adultos locales” (De Ibarrola, 1994, p. 197).

Los actores que intervienen en la creación de un nuevo proyecto educativo son: el estado, grupos locales y los profesores. El estado, que puede ser el gobierno federal o estatal o también gobierno federal y los empresarios; son quienes contribuyen en la “certificación²⁶, el saber hacer académico²⁷ y el financiamiento²⁸ de las escuelas” (De Ibarrola, 1994, p. 179).

Los grupos locales son diversos, pueden estar conformados por distintos grupos o personas, entre ellos: funcionarios y políticos, gobernadores, presidentes municipales, funcionarios de la SEP, coordinadores estatales, patronatos, ejidatarios, campesinos, padres de familia, estudiantes, etc.; quienes participan apoyando o rechazando la creación del proyecto; muchas veces intervienen en la recaudación de fondos económicos, construcción del edificio escolar y la aportación de espacios para que los estudiantes desarrollen el servicio social.

Los docentes intervienen en la creación de escuelas para “consolidar su mercado de trabajo, y ampliar su ámbito de proyección profesional” (De Ibarrola, 1994, p. 179), colaboran en la búsqueda de la demanda escolar a través de la promoción del proyecto educativo; inician en condiciones de trabajo precarias, muchas veces sin sueldo, carentes de infraestructura pero poseedores de un saber académico, elementos suficientes “para hacer funcionar la escuela ... posteriormente tramitan la certificación ... y el reconocimiento legal de las respectivas instituciones para el servicio que ofrecen y la entrada al presupuesto institucional” (De Ibarrola, 1994, p. 179).

Hasta ahora se ha situado la configuración del campo de la educación media superior en México, los orígenes se remontan a las Escuelas de Artes y Oficios, que posteriormente dan lugar a las secundarias técnicas y más adelante las escuelas normales; éstas posteriormente se constituyen en diferentes modalidades del bachillerato y bachillerato tecnológico. Hay que destacar que

estas modalidades surgen en los sectores rurales del país, pero en cada región cobran características específicas, delimitadas por contextos socioeconómicos, geográficos y culturales diferentes. También se ha abordado la participación de tres tipos de actores en la creación de un nuevo proyecto educativo: el Estado, los actores locales y los profesores.

2.7 El escenario regional

A continuación se realiza una recuperación del escenario regional, tomando como fuente el Anuario Estadístico del Estado de San Luis Potosí, edición 1998, con la finalidad de conocer el contexto geográfico en el que se ubica el presente trabajo de investigación.

El estado de San Luis Potosí, entidad federativa mexicana, situada en la Altiplanicie Central Mexicana, ubicado entre 24° 29' de latitud norte, 21° 10' al sur, al este 98° 20' y al oeste 102° 18'; colinda con nueve estados de la república, al norte con Coahuila; al noreste con Nuevo León y Tamaulipas; al este con Veracruz; al sur con Guanajuato, Querétaro e Hidalgo; al suroeste Jalisco y al oeste Zacatecas. Comprende una superficie territorial de 62 848 kilómetros cuadrados cuadrados, que representa el 3.2% de la superficie del país. Geopolíticamente está dividido en cuatro zonas: Media, Centro, Altiplano y Huasteca, e integrado por cincuenta y ocho municipios.

Topográficamente San Luis Potosí es un estado diverso, destacan tres grandes regiones: la Sierra Madre oriental, constituida por el 57.31% de la superficie estatal, formada por Sierras Transversales, la Gran Sierra Plegada, las Sierras y Llanuras Occidentales y el Carso Huasteco; la Llanura Costera del Golfo Norte, compuesta por llanuras y lomeríos; y, La Mesa del Centro, formada por las Sierras y Lomeríos de Aldama y Río Grande, Llanuras y Sierras Potosinas-Zacatecanas, Llanuras de Ojuelos-Aguascalientes, y las Sierras y Llanuras de Guanajuato. Así mismo sobresalen tres de las elevaciones más altas del estado, Cerro Grande que alcanza 3 180 msnm y Sierra de Catorce con 3110 msnm, así como la Sierra de San Miguelito que tiene 2 630 msnm .

San Luis Potosí tiene una gran variedad de regiones climáticas, desde el cálido subhúmedo con lluvias en verano hasta el muy seco templado, predominantemente el seco semicálido, 20.17% y seco templado, 28.81%, de la superficie estatal. La temperatura promedio anual es de 22.5° C en el mes de Mayo y 14° C en Diciembre. La precipitación pluvial varía según la región del estado, las lluvias de verano en la zona Huasteca oscilan entre los 400 milímetros, mientras que en la Zona Centro apenas rebasan los 100 milímetros cúbicos. Las regiones y cuencas hidrológicas se desarrollan en tres vertientes: el río Lerma-Santiago y el río Pánuco situados en la zona Huasteca; y El Salado que abarca desde Matehuala hasta la Sierra Madre. El tipo de suelo predominante es de matorral, 64.31% de la superficie estatal, cuya vegetación natural es de nopal cardón, mezquite, gobernadora, lechuguilla y palma china, una gran proporción se destina al uso pecuario, y en menor cantidad para el cultivo de granos; 12.84 % de la superficie total corresponde a suelo apto para la agricultura, con tipo de siembra de maíz, frijol, caña de azúcar, chile y naranja; el resto del suelo corresponde a zonas de pastizal, selva y bosque con diferente grado de follaje y caducidad.

Los servicios de transporte y comunicación más importantes de San Luis potosí son: la red carretera, la red ferroviaria y aéreo, así como la radio y televisión. La longitud de la red carretera está constituida por 9 078.59 kilómetros, de los cuales 2 042.02 Km corresponden a carreteras troncales federales, el resto son alimentadoras estatales y caminos rurales. el transporte carretero es el medio más utilizado para el traslado de carga y pasajeros. El servicio ferroviario cuenta con una infraestructura de 1 311 kilómetros, destinados exclusivamente al transporte de carga: productos industriales, minerales, petróleo y sus derivados, en menor cantidad productos agrícolas y forestales; la empresa que administra este servicio es privada y constituye la Red Noreste. La infraestructura para la prestación del servicio aéreo está constituida por tres aeropuertos comerciales, uno en la ciudad de San Luis Potosí, los otros en Tamuín y Río Verde, el primero está considerado de servicio internacional y los otros dos de servicio nacional.

El estado de San Luis Potosí tiene 7 193 localidades, existen 442 440 viviendas habitadas, con un promedio de cinco ocupantes por vivienda; referente a la calidad de los servicios básicos, 239 273 potosinos cuentan con la disponibilidad de agua entubada, drenaje y energía eléctrica, el resto dispone de al menos uno de los servicios. dos terceras partes de la población cuentan con vivienda de materiales sólidos, el resto son de materiales ligeros, naturales y precarios, inclusive de tierra firme. El 85% de la población cuenta con vivienda propia.

En 1998, la población potosina asciende a 2 200 763 habitantes, 1 087 500 son hombres y 1 113 263 mujeres, con una tasa de crecimiento anual de 1.4. 277 578 son jóvenes con edades entre los 15 y 19 años; 515 283 habitantes tienen de 20 a 34 años de edad.

Casi la mitad de la población potosina del estado se localiza en zonas urbanas, principalmente en los municipios de: San Luis Potosí, Soledad de Graciano Sánchez, Ciudad Valles, Río Verde y Tamazunchale. El número de residentes en localidades rurales es 1 103 142 y en zonas urbanas 1 097 621 habitantes.

La población de 12 años y más asciende a 1 980 796 habitantes, de este grupo el 53.78% se identifica como población económicamente activa. Tomando como referencia la ciudad de San Luis Potosí, la estructura de la población ocupada según la actividad económica indica que las dos terceras partes se concentran en el sector terciario, el cual comprende las actividades comerciales y todo tipo de servicios, 60.9% de los ocupados (39.1% están empleados en bienes y servicios y 21.8% en comercio); en el sector secundario (minería e industria de la transformación) participa el 20.3% de los empleados, una minoría se ubica en el sector primario (agricultura, ganadería y pesca).

La población potosina de 15 años o más tiene un grado promedio de escolaridad de primero de secundaria; de cada cien personas, casi 92 saben leer y escribir. San Luis Potosí es un estado que debido a su posición geográfica y a la colindancia con nueve estados de la república es un territorio idóneo para que los estudiantes tengan preferencias para incorporarse a algún sistema

escolarizado; la educación media superior es una muestra de este fenómeno. La matrícula de la educación profesional técnica del nivel medio, conjuntamente con el bachillerato, para el periodo 1990/1991 está constituida por 1, 721 626 alumnos, 110 000 profesores y 4 406 escuelas. Relacionando la cantidad de alumnos con la población total - 2 200 763 habitantes- la cifra de estudiantes equivale a las dos terceras partes de la población total del estado, pero considerando el promedio de escolaridad de la población, lo que significa que la ubicación geográfica es un factor determinante, por lo que gran cantidad de alumnos procedentes de los estados circunvecinos cursan los estudios del nivel medio superior en el estado de San Luis Potosí; ya que la cifra de estudiantes inscritos en el nivel medio superior rebasa la cifra promedio de estudios de la población en general.

En este contexto regional se sitúa la educación técnica media superior, que entre sus propósitos tiene una formación para el trabajo, orientada hacia la formación técnica profesional que de acuerdo a las políticas gubernamentales, tiene la encomienda de impulsar el desarrollo productivo de la región, situación que se señala claramente en el Decreto Administrativo (1991) que crea el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí.

2.8 Creación local de un proyecto educativo: Cecyte

Los procesos y argumentos que justifican la creación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí (CECyTE) en el año de 1991, y la identificación de la intervención de diversos actores, tales como: el gobierno federal, el gobierno estatal, los maestros (Anexo No. 2). Es a partir del análisis del modo de intervención de los distintos actores lo que se presenta a continuación, como parte del contexto del estudio central de esta investigación, los procesos de formación y profesionalización docente.

Uno de los argumentos centrales en la creación del proyecto CECyTE (Omaña, 1997, p. 4) se refiere a la necesidad de satisfacer la oferta y demanda educativa

en el estado, a principios de la década de los noventa, en el año de 1990, tal como lo refieren fuentes testimoniales .

“Por ese tiempo, en el año de 1990, trabajaba como contralor en la Secretaría de Educación Pública. En ese tiempo se da el cierre de las preparatorias y ante la necesidad de satisfacer la demanda de ese nivel se crea un proyecto ... antes de que se de la orden de crear el proyecto CECYTE, se realizan estudios de factibilidad ... y éstos resultaban que no, que ya había otros ... aquí pasa una cosa curiosa, uno de los estudios de factibilidad indicaba que los proyectos de viabilidad correspondían tanto a CBTIS, CBTAS o CONALEP para cubrir la demanda ... pero en ese entonces el gobernador decidió crear uno nuevo, esto le daba prestigio político al decir < éste lo comencé yo> ... Así pues, por órdenes del gobernador se elabora el proyecto estatal para crear CECyTE, se autoriza, era con recursos bilaterales: Gobierno del estado y gobierno federal. Una vez autorizado se acuerda dárselo al coordinador de los CBTIS a cargo del C.P. Juan Rocha Hernández ... en ese entonces para CECYTE no había nada: recursos humanos, infraestructura, instalaciones, etc.”²⁹

Uno de los principios básicos, que maneja el discurso gubernamental, es el de “la satisfacción de la demanda” (De Ibarrola, 1994, p.195), que implica atender a los grupos de la población y a las regiones más desfavorecidos. Pensar en una demanda necesariamente alude también a una oferta, por lo que la relación oferta-demanda no está dada, se construye³⁰. Operativamente, ante la creación del nuevo proyecto educativo del nivel medio superior, se lleva a cabo un estudio de factibilidad, estudiando a la población que pueda ser atendida, basándose en la cantidad de alumnos egresados de las secundarias y la capacidad de los subsistemas ya existentes con posibilidades de cubrir dicha demanda, entre los que destaca: CBTIS, CBTAS o CONALEPs.

De acuerdo a los resultados del estudio de factibilidad, estos Organismos tienen la capacidad de atender la demanda, entonces a qué se debe la creación de un nuevo proyecto, ante esta situación no hay que perder de vista la participación de los diversos actores, con intereses propios; en este caso se advierte la presencia del gobierno federal y estatal; grupos locales, tales como: el

gobernador del estado, el director de los CBTIS, funcionarios de la SEP; por lo que entonces no sólo se trata de dar respuesta social para satisfacer la demanda educativa, sino que los actores también despliegan una serie de procesos de negociación con intencionalidades particulares diversas.

Muchos de los maestros que comienzan a trabajar provenían de los CBTIS, pagándoles una compensación o una cuota por horas extra. A los administrativos sólo les decían ¿nos ayudas? Y les pagaban algo como tiempo extra ... a mí me invitan a trabajar, en 1991, a dar clases en mi área de la administración, comenzando en el plantel 1, me tocó inaugurar; trabajaba como contralor en la SEGE y a la vez en CECYTE, por las tardes ... Los maestros organizaban su horario de tal manera de cubrir el trabajo en su horario de plaza y en CECYTE ... Años después me salgo de CECYTE, en 1995, cuando el director de ese entonces sólo me dice, ya no hay horas para ti".³¹

Otro de los actores, los maestros, quienes participan activamente en la generación del nuevo proyecto CECyTE, trabajando dobles jornadas, muchos de ellos ya tienen trabajo en la SEP o en los CBTIS, impulsando así la generación de una nueva fuente de empleo y por lo tanto de ingresos económicos.

De esta manera, El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí se constituye como tal en Agosto de 1991, publicándose en el Periódico Oficial del Estado, con fecha 20 de Agosto de 1991 el Decreto Administrativo que crea dicho Colegio (CECyTE)³², con recursos bilaterales tanto del Gobierno Estatal como Federal. En dicho decreto la Secretaría de Educación Pública señala:

“La educación debe responder a las transformaciones necesarias de acuerdo a las condiciones cambiantes del país y orientar el logro de los objetivos de la población que la demanda, contribuyendo en el proceso de desarrollo y bienestar; b) es necesario transformar el sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad; c) para ello orienta su crecimiento hacia las regiones donde haya que impulsar el desarrollo productivo y tecnológico” (De Ibarrola, 1994, p. 195-196)

En la creación de CECyTE existen ciertas finalidades que emanan de los discursos del Estado y éstas son: la formación profesional técnica y propedéutica, incrementar la calidad de la preparación educativo-profesional, eficiencia, participación, vinculación con el aparato productivo, impulso al desarrollo productivo y tecnológico para lograr el desarrollo y bienestar regional. Estos argumentos tienen que ver con el concepto del “arraigo local ... el desarrollo regional” (De Ibarrola, 1994, p.196) que sustenta la idea de mantener a los jóvenes en la localidad a través de la actividad escolar, para que a temprana edad, esto es entre los 15 y 18 años no se alejen todavía del seno familiar.

Por parte del Gobierno del Estado se puntualiza en el Decreto Administrativo (1991) que:

“es obligación del Estado, prestar el servicio educativo ... de manera articulada, congruente y eficaz y ... apoyar los programas nacionales de desarrollo, además de ... impulsar la educación media superior, propiciando su mayor calidad y vinculación con el aparato productivo y las necesidades regionales ... el colegio deberá garantizar una formación profesional y cultura científica y tecnológica” (p. 2)

Otro de los argumentos generado desde el Estado, consiste en “la promesa de un futuro mejor” (De Ibarrola, 1994, p.198) a través de la educación media superior, lo que permita transformar de manera progresiva el futuro de las nuevas generaciones. La propuesta ante la creación de un nuevo proyecto educativo, se convierte en una resignificación hacia el ámbito regional, quedando de manifiesto cómo los proyectos educativos locales cristalizan un imaginario: alcanzar la calidad de la educación, para que a través de ésta se logre la formación de un capital humano preparado, capaz de responder a la exigencia de la competitividad en el área de la producción de bienes y servicios.

En los procesos que configuran la creación de CECyTE, se advierte una justificación relacionada con la oferta y la demanda socioeducativa en esta región del país, al ofrecer una oportunidad de estudios del nivel medio

superior; lograr el arraigo regional de los jóvenes recién egresados de las secundarias locales; ofrecer un futuro diferente, mejor para estas generaciones a partir del estudio con modalidades educativas en ascenso. También se manifiesta que en la conformación del nuevo proyecto educativo intervienen distintos actores: el Estado, al organizar y financiar la institución escolar; grupos locales, quienes defienden sus intereses y contribuyen de manera activa en estos procesos de creación de proyecto; y, los docentes, cuyas acciones son determinantes para la generación de su mercado de trabajo, lograr su desarrollo profesional y contribuir en la existencia de esta escuela.

Uno de los actores principales en la creación de CECyTE son los maestros, quienes participan en la generación de un espacio ocupacional, y en este espacio cabe preguntarse ¿cómo construyen una cultura de docencia? ¿qué mecanismos y procesos se van configurando? La teoría de la funcionalidad técnica de la educación (Tapia, 1998, p.3) propone que, el papel de la educación es acumular y transmitir conocimiento científico y tecnológico de manera funcional acorde con las necesidades de la producción, estableciéndose así una correspondencia funcional entre sistema educativo y mercado ocupacional, para alcanzar el desarrollo económico de la sociedad; pero en la práctica del desarrollo educativo, productivo y social no se trata de una relación en correspondencia lineal, sino que hay que examinar las alternativas que los trabajadores producen a partir de su propia experiencia y práctica, como alternativas subjetivas cuya validez radica en sus posibilidades.

CAPITULO III

METODO

De acuerdo al nivel de profundidad de este estudio, éste asume un carácter descriptivo y en su diseño se definen dos etapas; la primera consiste en la realización de una descripción de tipo cuantitativo a través de un cuestionario con el propósito de caracterizar la muestra poblacional en estudio, ubicando las características de formación y profesionalización de los docentes de Cecyte.

En la segunda etapa se realiza un estudio de casos múltiples, a través del cual se identifican y describen algunos eventos representativos de los procesos de formación y profesionalización de la planta de profesores en términos de sus trayectorias, por medio de la entrevista semiestructurada.

La caracterización del docente y sus procesos de profesionalización se realizan a los maestros del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí (Cecyte). Este sistema educativo está conformado por seis planteles educativos en el estado, tres de ellos establecidos en la capital potosina y los tres restantes distribuidos en las poblaciones de Ébano, Unidad Ponciano Arriaga y Villa de Ramos. Cabe destacar que los últimos tres planteles citados son de muy reciente creación, dos años como máximo de antigüedad contados hasta el año de 1997, razón por la que no se toma en cuenta la planta académica de éstos para la presente investigación.

3.1 Tipo de estudio

La investigación es de índole descriptiva, y como se menciona con anterioridad, en la primera fase se recurre al cuestionario como una herramienta del análisis del contexto, que permite dar respuesta a la pregunta de quiénes son los académicos de Cecyte, como dato del contexto, información que no se triangula con el estudio de caso y la entrevista semiestructurada.

La investigación trata de un estudio de caso³³, orientado hacia la ubicación y comprensión de los procesos de formación y profesionalización del docente en el nivel medio superior en términos de trayectorias, por lo que no es de interés la generalización de los hallazgos, sino más bien ampliar el ángulo de lectura de esta categoría analítica, ya que “el cometido real de un estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo ... para ver qué hace. Se destaca la unicidad” (Stake,1999, p. 20), con la finalidad de comprender cómo se forma y profesionaliza el docente del nivel medio superior del Cecyte; cabe destacar la perspectiva cualitativa que se desarrolla, en el sentido de que se recupera la propia experiencia de los maestros., tratando de dejar de lado una visión de una relación de causa y efecto.

3.2 Características del estudio de caso

Según Stake (1999), las características más importantes del estudio cualitativo con estudio de caso son:

- a) Holístico, debido a que la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (entendido como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; y es relativamente no comparativo, pues busca comprender su objeto, en vez de comprender en qué se diferencia de otros.
- b) Empírico, ya que está orientado al campo de la observación; centrando la atención en lo que se observa, incluyendo las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, más no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes descripciones.
- c) Interpretativo, pues los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para comprender el problema; y se sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto entrevistado.
- d) Empático, porque atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; y aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los

temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta.

- e) Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas, habiendo un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias; los informes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones; y los informes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
- f) No es exhortativo, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
- g) Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos.

3.3 Los profesores del Cecyte

La muestra de estudio está constituida por 71 profesores, quienes conforman el total de la planta docente de los tres planteles ubicados en la capital del estado de San Luis Potosí.

Hay que destacar que se decide trabajar con un grupo conformado de 71 maestros debido a que son quienes conforman el total de la planta docente de los tres planteles de la capital, quienes son los que tienen mayor antigüedad en el subsistema educativo, y como el objetivo general de investigación es la recuperación de los procesos de formación y profesionalización de los docentes, resulta necesario trabajar con los maestros de mayor antigüedad y que sean representativos; además, el resto de los planteles educativos son de muy reciente creación, dos años como máximo de antigüedad y tienen pocos maestros, en los tres planteles restantes sólo hay diez en total.

3.4 El cuestionario como estudio del contexto.

Una vez definida la muestra de estudio y para poder contestar a la pregunta de investigación sobre ¿quiénes son los académicos de Cecyte?, con la finalidad de identificar y caracterizar los procesos de formación y profesionalización docente,

como elementos del contexto, se decide hacer uso del cuestionario como técnica de recolección de datos.

El cuestionario se construye con preguntas cerradas, con opción de respuesta excluyente, excepto dos preguntas que son de tipo abierto.

Se trata de un cuestionario con estructura típica: introducción y solicitud de elaboración, selección o filtro del respondente, datos de identificación, preguntas y opciones de respuesta.

El cuestionario está conformado por 35 reactivos, organizados en las siguientes categorías: formación académica, experiencia laboral no docente, experiencia laboral docente, relaciones socio profesionales, participación en proyectos de investigación, condiciones laborales, actualización disciplinar, actualización didáctico-pedagógica, participación en eventos académicos. Se solicitaron como datos generales: nombre del docente, estado civil, edad, profesión, plantel de adscripción. Las preguntas en su mayoría son de respuesta cerrada; sólo dos son de respuesta abierta (Anexo No.3)

La prueba piloto se conforma por 15 cuestionarios, con la finalidad de detectar problemáticas en la configuración de los mismos, tales como: claridad en las instrucciones, preguntas ambiguas, omisiones o preguntas con dobles respuestas, etc.

Después de haber analizado y corregido los cuestionarios con base en la información obtenida de la prueba piloto, se aplican los cuestionarios a la muestra objeto de estudio, con carácter personal, es decir, el encuestador es el propio investigador, estableciendo comunicación cara a cara con el respondente, ante una forma de registro tradicional de lápiz y papel en el formato preestructurado.

Una vez contestados los cuestionarios, la información se procesa con ayuda del paquete estadístico spss, el cual consiste en un software preestablecido, en el que se realiza una sábana de información para vaciar los datos del cuestionario; posteriormente, mediante el mismo software se realiza el análisis de los datos, cruce de información y el investigador pueda construir las gráficas y realizar las

conclusiones; en esta última etapa se clasifica y analiza la información de acuerdo a la construcción previa de una matriz analítica entre las dimensiones de análisis de la investigación, los indicadores y las preguntas del cuestionario (Anexo No. 4)

3.5 La entrevista semiestructurada como recurso técnico

Los procesos de formación docente en términos de trayectorias se estudian a través del estudio de casos múltiples, utilizando como herramienta para la recolección de los datos la entrevista semiestructurada, lo que constituye un dato de profundidad; bajo esta modalidad se investiga la formación del profesor a partir de su experiencia y práctica.

El criterio de selección del grupo de profesores entrevistados y que funcionan como informantes clave, es al azar de entre quienes cumplen las siguientes características: edad promedio de treinta y tres años, nivel mínimo de estudios de licenciatura, titulados y cuentan con experiencia profesional previa al trabajo docente. Estas características se toman como base debido a que representan la media de la población objeto de estudio. Del grupo que representa la media poblacional se eligen al azar cinco candidatos, representativos de los tres planteles estudiados: dos del plantel 1, dos del plantel 2 y uno del plantel 3.

La guía de la entrevista semiestructurada está constituida por preguntas que recuperen las siguientes cuatro fases: antecedentes del inicio del docente; inicio de la experiencia y práctica docente, desarrollo de esta actividad y consolidación docente (Anexo No. 5).

Las entrevistas se graban, transcriben y se hace un análisis de contenido de orden paradigmático del discurso, identificando las regularidades e irregularidades de los procesos de apropiación estructurales y subjetivos en la formación docente, ubicando las siguientes categorías de análisis: antecedentes del inicio del trabajo como docente; inicio del trabajo como docente; desarrollo del ser docente; y, consolidación docente; con el propósito de ubicar la procedencia y el desarrollo de la profesión de origen, la experiencia de trabajo en el campo educativo, la significación sobre el

trabajo docente, la antigüedad y los procesos de inserción al trabajo educativo (Anexo No. 6), con la finalidad de reconocer las trayectorias docentes como espacios configuradores de sentido en la formación.

3.6 El camino recorrido

Una determinado el instrumento que se utiliza para la recolección del dato, con la finalidad de proceder a realizar el trabajo de campo, se pasa por varios momentos que a continuación enuncio:

Organización de la recolección de datos: una vez definido el objetivo de la investigación con estudio de caso, considerando las preguntas de investigación y que en este caso se trata de estudiar las trayectorias docentes en términos de los procesos de formación y profesionalización, se procede a identificar los informantes clave y se elabora un plan de acción inicial con la finalidad de organizar la manera en la que se lleve a cabo el acceso, los permisos y la entrevista.

Acceso y permisos: en esta etapa se organiza la manera en que se tiene el primer contacto con los docentes entrevistados, negociando el plan de acción y se toma la decisión de la forma y el lugar en el que se lleve a cabo el contacto. En el caso particular, una vez que previamente se seleccionan los informantes clave, se tiene el primer contacto con ellos, para contar con su aprobación, quienes accedieron entusiastamente. Posteriormente se procede a realizar los permisos con las autoridades, en este caso, los directores de los tres planteles y el director general de Ccyte. También se establecen y se dan a conocer, tanto a los docentes como a los directivos sobre los criterios para mantener la confidencialidad de los datos, fuentes e informes. También se establece que las entrevistas se lleven a cabo en un cubículo de la sala de maestros de cada uno de los planteles.

Posteriormente se analiza la necesidad de que los docentes revisen los borradores para validar las observaciones y descripciones.

La entrevista, se realiza en dos fases, en la primera se selecciona la entrevista semiestructurada como instrumento para la recolección del dato y se diseña un sistema de registro del dato, que en este caso particular es la grabación de la entrevista por medio de una grabadora con cinta, con la correspondiente etiqueta.

En la segunda fase se lleva a cabo la entrevista como tal con el docente, en el lugar previamente determinado, con apoyo de la guía de las preguntas, sin que éstas constituyan una opción estricta, ya que hay que estar atentos a lo que el entrevistado vaya comentando, narrando, para que el investigador pueda profundizar más en torno al tópico de investigación; al mismo tiempo, en algunas ocasiones se toman notas rápidas sobre lo observado durante la entrevista, y también una vez terminada la misma.

Por último, después de haber realizado el registro y la grabación de la entrevista, se procede a transcribir, tomando nota textual de las grabaciones de la cinta. En seguida se realizan los borradores, como testimonios especiales, para que sean leídos por los entrevistados. Después se ordenan los datos con ayuda de una matriz analítica, y en seguida se realiza el análisis de los datos, buscando modelos de datos indicados o guiados por los temas. Se sacan conclusiones y se organizan de acuerdo con los temas, para poder llegar a las interpretaciones y el informe preliminar. Por último se revisan los datos para realizar un informe final, y las conclusiones del trabajo, a la luz de los aportes teóricos del marco referencial.

CAPITULO IV

RESULTADOS

PARTE I

Los hallazgos de la investigación se presentan en dos partes, en la primera se presentan las características de formación y profesionalización de los maestros realizadas por medio del cuestionario, como un estudio del contexto. En la segunda parte se dan a conocer los hallazgos centrales del estudio de caso, sobre el análisis de las trayectorias docentes desde los antecedentes, el inicio y la genealogía hasta los procesos de aprender a enseñar, como parte del desarrollo del conocimiento profesional docente.

4.1 Formación y profesionalización del docente del Cecyte

En este apartado se dan a conocer los hallazgos en torno a la caracterización de la planta docente en términos de los procesos de profesionalización en Cecyte. Acercarse al conocimiento de las características del cuerpo académico, describiendo las características generales del conjunto de maestros encuestados a través del cuestionario, permite conocer los rasgos comunes y de diferenciación.

Para realizar el estudio de la profesionalización docente se han construido las siguientes categorías: características generales, características formativas, características laborales, las condiciones de vinculación, las condiciones de trabajo, el estado del desarrollo del conocimiento, y, el ejercicio profesional no docente (Anexo No. 7)

4.2 Caracterización de la muestra y procesos de profesionalización

La descripción de las características generales de los docentes encuestados por medio del cuestionario, permite ubicar la situación social, origen social y distribución sectorial, colocando así los primeros rasgos de diferenciación del cuerpo académico.

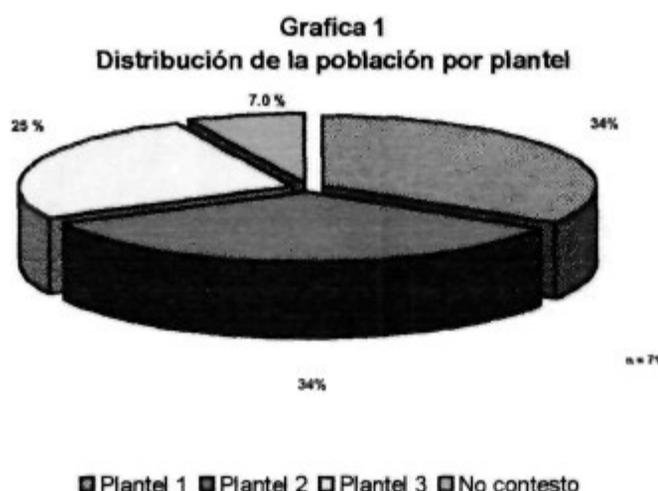
Posteriormente se hace referencia a los procesos de formación formal del docente, clasificados bajo los siguientes rubros: características formativas de acuerdo a la educación formal y capacitación y apoyo a la continuidad de los estudios.

En tercer lugar se destacan los procesos de profesionalización de los docentes, estudiados bajo los siguientes indicadores: características laborales docentes, tipo de vinculación con el trabajo académico, condiciones de trabajo, desarrollo del conocimiento y ejercicio de la profesión no docente.

Con la finalidad de ubicar al lector de manera rápida en lo relacionado a las gráficas, se ha elaborado un listado de las mismas, que se pueden identificar en el índice de gráficas.

Muestra objeto de estudio

La población objeto de estudio está constituida por un total de 71 profesores, el 34% trabaja en el plantel uno, otro porcentaje igual en el plantel dos, y 25% en el plantel tres, existiendo una minoría que no contesta algunas de las preguntas del cuestionario, 7%, razón por la que es imposible redondear los resultados a un cien por ciento (gráfica no. 1).

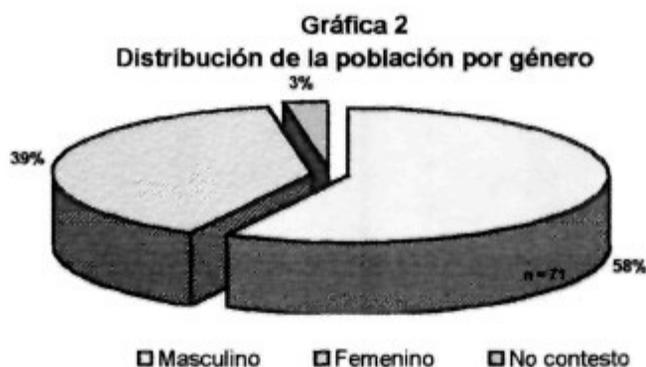


Situación social

Uno de los aspectos estudiados por medio del cuestionario con relación a la situación social de los académicos, hace posible conocer la distribución de la población en cuanto a género y edad.

El género.

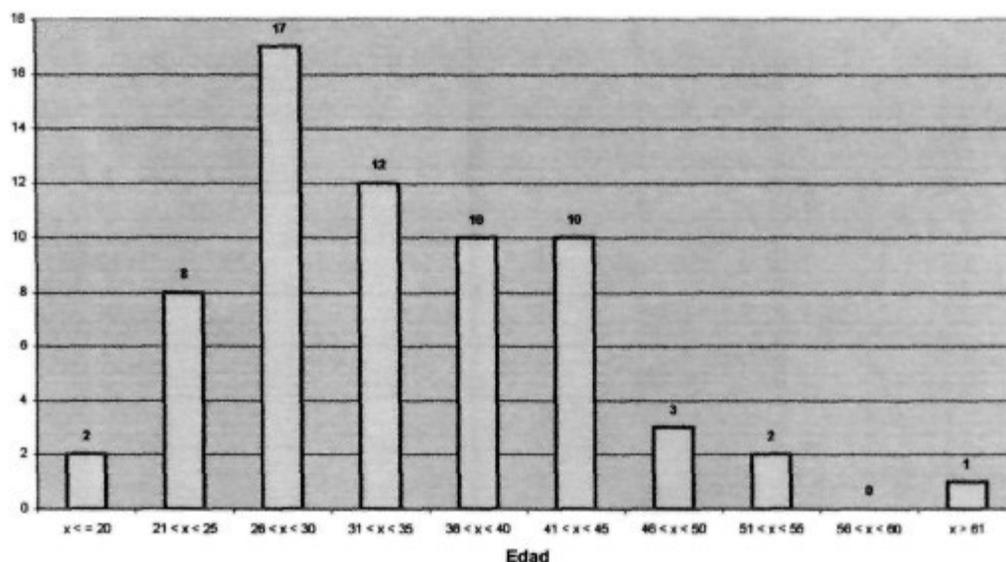
La variación de género muestra la existencia de una proporción mayor de hombres que de mujeres en la planta docente, 58 % corresponde a los hombres y 40% a las mujeres, 2% no contesta (gráfica 2). Esta diferencia tiene relación con la profesión de origen, pues una tercera parte de los maestros tiene estudios de ingeniería, campo disciplinario y profesional en el que predominan los hombres, dato que se puede apreciar más adelante, cuando se estudie la distribución de las profesiones de los académicos por áreas del conocimiento (gráfica 10). La variación de género también se relaciona con la característica de profesional en activo (gráfica 22), es decir, aquellos docentes que al mismo tiempo ejercen la profesión de origen en el ámbito no docente, en este caso también hay mayor cantidad de hombres que de mujeres, 58% para los primeros y 41% para las segundas, y al mismo tiempo refleja el resultado de un espacio laboral flexible para la compatibilidad de dobles jornadas de trabajo.



Edad de los académicos.

Se trata fundamentalmente de profesores jóvenes con edades entre los 19 y 35 años; 60% se ubica en este rango, 40% tiene entre 36 y 63 años (gráfica 3). La edad muestra una incorporación temprana a la actividad docente. El promedio de edad es 34.18 años; si éste es el promedio en 1999, entonces el promedio de nacimiento se ubica en el año de 1965, lo que significa que siendo niños estudian bajo El Plan Educativo de Once Años (Solana, 1981), originado a partir de 1959 con el propósito de mejorar la calidad de la educación, contribuir al desarrollo económico del país y a la transformación de la sociedad, ya que en esos años el estado mexicano pretende tener de esta manera un mejor desarrollo para los mexicanos, y además de esta manera es posible que la población estudiantil culmine los estudios profesionales a temprana edad y se incorpore al mercado de trabajo de la docencia.

Gráfica 3
Edad de los docentes



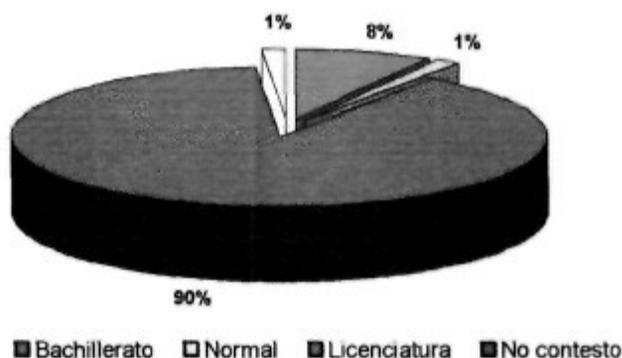
Origen social

Acercarse al estudio del origen social implica realizar estudios a través de la escolaridad de los padres y del grupo de profesores, situación que permite ubicar la movilidad escolar de una generación a otra en el contexto mexicano en términos de periodos de evolución de la sociedad, con relación a las oportunidades de educación.

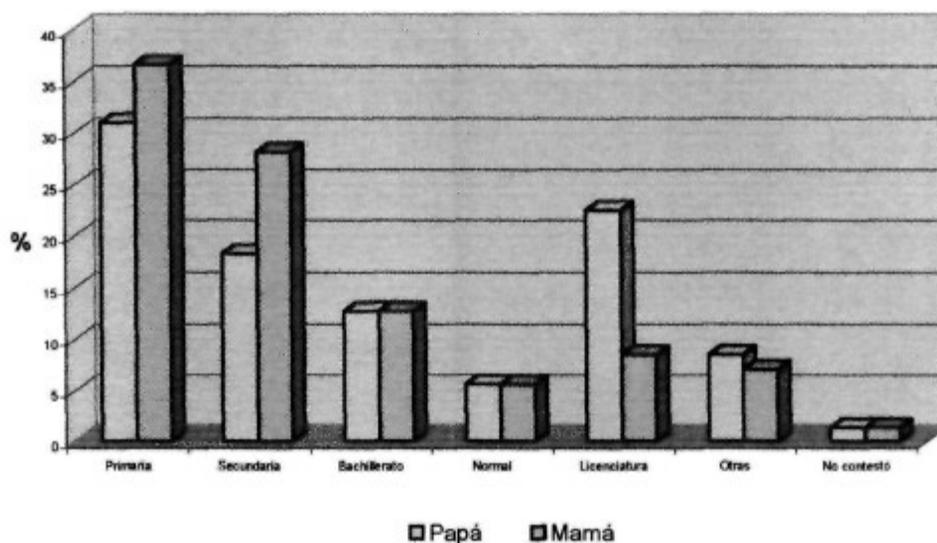
Escolaridad de los académicos y sus padres.

Los docentes cuentan con un nivel de estudios mayor que el de sus padres; 90% de los profesores tienen nivel de licenciatura, mientras que el 31% de los papás y 37% de las mamás cuentan con primaria (gráficas 4 y 5); además, 4 % de la población docente cuenta con estudios de maestría (gráfica 16). Analizar el origen social permite conocer los niveles de escolaridad tanto de los docentes como de sus padres, haciendo una diferenciación entre unos y otros se puede determinar el nivel de evolución académica. Tomando como factor de valoración a la educación en ascenso, se puede afirmar que la mayoría de los docentes son hijos de padres que estudiaron hasta la primaria, por lo que se está en presencia de un cambio generacional; (gráficas 4 y 5). Este salto intergeneracional indica que los docentes provienen de familias con escasos antecedentes de educación superior, desarrollados en contextos familiares con rangos de escolaridad menor, se trata pues de una generación de profesores que arriba primero a estudios superiores.

Gráfica 4
Nivel de escolaridad de los académicos



Gráfica 5
Nivel de escolaridad de los padres de los académicos



Distribución sectorial

La distribución sectorial constituye un aspecto que caracteriza el oficio de los maestros del nivel medio superior: tener una profesión en alguna de las áreas disciplinares y al mismo tiempo ser docente.

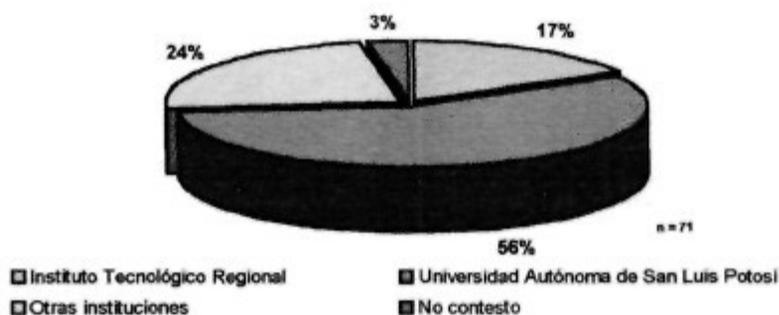
La distribución sectorial se estudia a través del origen profesional de los profesores, situación que permite conocer la institución de educación superior en la que se forman.

Origen profesional.

La mayoría de los docentes han sido formados profesionalmente en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 56% egresan de esta institución, el resto de otras instituciones de la ciudad (gráfica 6), por lo que se trata de una población de profesores formados disciplinariamente en la localidad. Es significativo hacer notar la formación universitaria, que marca diferencias en la formación de origen, ya que en la formación universitaria se privilegia el desarrollo del conocimiento científico, “el cual posee un valor intrínseco que no requiere más justificación que la que se deriva de su validez científica” (Martínez, 1997, p. 317) , en contraparte la tecnología, “se refiere al conocimiento generado con fines económicos y consiste en desarrollar nuevos y mejores productos y medios para la producción, con el propósito de incrementar la competitividad” (Martínez, 1997, p. 317).

Lo anterior no significa que la formación universitaria adolezca de capacitación para uso y desarrollo de la tecnología, no obstante existe una diferenciación respecto a los sistemas de educación tecnológica en cuanto al énfasis conferido a ésta última en la formación de sus egresados. Esta diferencia (egresados de la universidad y del sistema tecnológico) supondría ventajas para los egresados del sistema tecnológico, en tanto que para los universitarios les plantearía mayores exigencias de adaptación y aprendizaje en cuanto a la direccionalidad del proyecto Cecyte.

Gáfica 6
Origen profesional de los académicos



Características formativas

Las características formativas generales como antecedente al ejercicio de la profesión docente, se estudian a través de los niveles académicos y la capacitación y apoyo a la continuidad de los estudios, por medio de los siguientes indicadores: grado máximo de estudios, condiciones de titulación, experiencia profesional no docente y desarrollo de actividades de investigación.

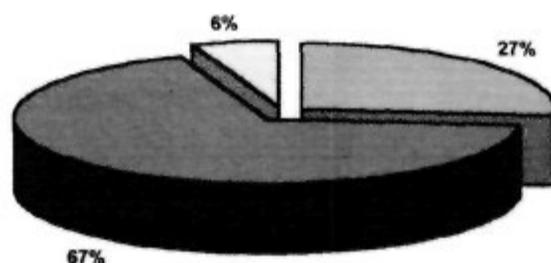
Grado de estudios del docente.

La población de profesores tienen un nivel máximo de estudios de licenciatura, 90%; (gráfica 4); sólo uno de cada diez carece de esta condición. Este grado académico muestra que los docentes cuentan con un nivel educativo superior al ámbito académico de trabajo, aceptando como condición ideal el tener un grado académico superior al desempeño de las actividades docentes.

Condiciones de titulación

Poco más de la mitad de los académicos están titulados, 67%, (gráfica 7); se trata en su mayoría de profesores que de manera formal han alcanzado el grado académico; y casi una tercera parte está constituida por pasantes que una vez concluidos los estudios de licenciatura se incorporan al ejercicio profesional como docentes.

Gráfica 7
Condiciones de titulación de los docentes



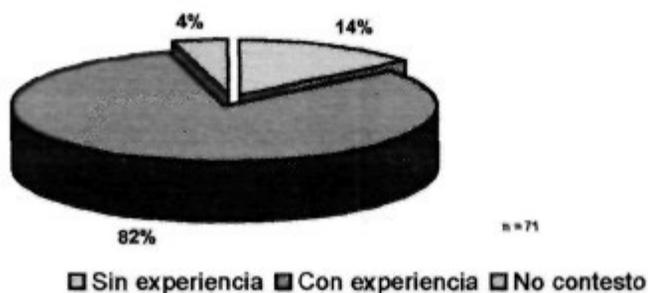
■ No Titulados ■ Titulados □ No contesto

n = 71

Experiencia profesional

La mayoría de la planta docente cuenta con experiencia profesional de origen previa al ejercicio de la docencia; 82% (gráfica 8). Esto significa que la mayor parte de los egresados de una licenciatura buscan empleo en el sector inherente a su profesión, después del ejercicio de la misma, se presenta una movilización hacia el ámbito de la docencia, motivados por diversas razones: gusto por la enseñanza, compatibilidad de horarios y jornadas de trabajo, condiciones de género. Para una mejor comprensión, esta característica se estudia con mayor profundidad en el capítulo de trayectorias docentes.

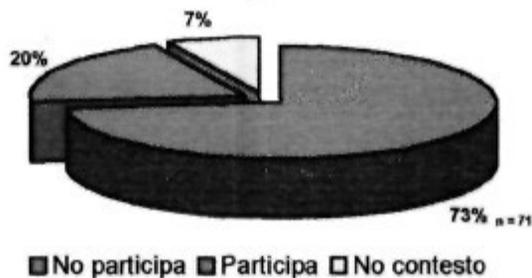
Gráfica 8
Experiencia profesional diferente de la docencia



Actividades de investigación

La población docente estudiada casi no participa en el desarrollo de actividades de investigación, 73% (gráfica 9); hay que aclarar que al referirse a la investigación en el nivel medio superior, es el docente quien delimita esta concepción pudiéndose entender desde los procesos formales que conducen a la producción de nuevo conocimiento hasta actividades tales como: estudio y actualización en ciertos ámbitos disciplinarios, reflexiones relacionadas con algún tema, estudio sobre seguimiento de egresados, estudios sobre vinculación entre sector educativo, productivo y ocupacional, etc. Las tareas de investigación, como responsabilidad exclusiva del docente, son minoritarias, uno de cada cinco profesores las realiza, y está referida también a aquellos profesores que cursan estudios de maestría (gráfica 16), debido a que es una exigencia para obtener este grado.

Gráfica 9
Participación de los académicos en actividades de investigación



Así se tiene que la iniciación de la docencia como actividad profesional en el nivel medio superior supone que la puede ejercer quien haya concluido los estudios de licenciatura, esté o no titulados, cuenten con experiencia profesional de origen, aunque carezcan de la participación en actividades de investigación; lo que va configurando cierta tipología de trayectoria docente.

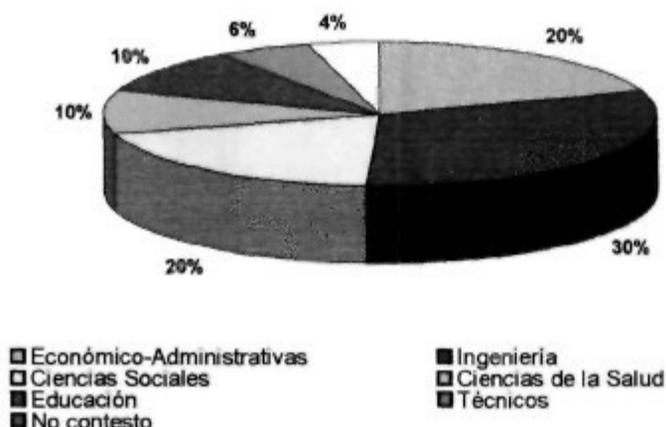
Capacitación.

El análisis de la capacitación y apoyo a la continuidad de los estudios, como una forma de integración a sistemas de capacitación formal para el desempeño de sus funciones se realiza bajo los siguientes indicadores: formación profesional distribuida por áreas del conocimiento, condiciones personales en lo relativo al conocimiento de tipo disciplinario y didáctico-pedagógico, así como, estudios de posgrado

Formación profesional

La mayoría de los docentes proceden del área de ingeniería, 30%, el 20% de los profesionales proceden del área económico-administrativa y otro 20% del área de las ciencias sociales (gráfica 10). Estos datos guardan relación con el tipo de profesiones técnicas que se ofertan en el subsistema educativo y en los planteles estudiados: informática, informática administrativa, contabilidad, técnico en mantenimiento de cómputo, técnico en mantenimiento industrial.

Gráfica 10
Distribución de las profesiones de los académicos por áreas de conocimiento

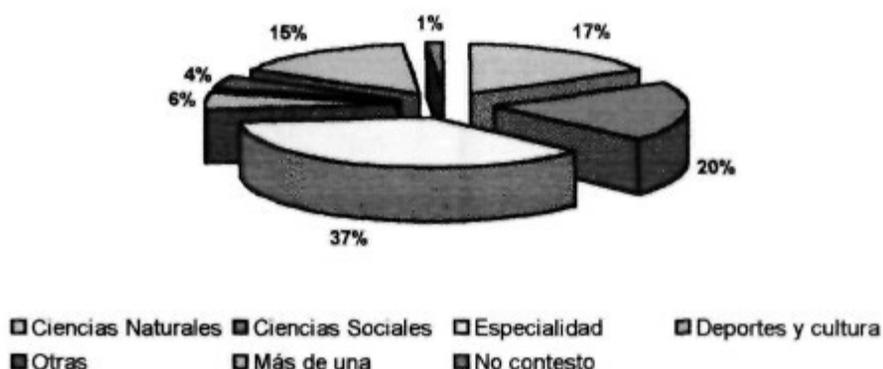


Capacitación disciplinar y didáctico-pedagógica.

El estudio de las condiciones personales en lo relativo al conocimiento didáctico-pedagógico se realiza tomando en cuenta los siguientes aspectos: área de las ciencias a la que pertenece la asignatura que imparte, frecuencia con la que asiste a eventos de formación docente organizados por CECyTE y por otras instituciones, tipo de cursos a los que asiste con mayor frecuencia, orden de importancia que otorga a las diversas modalidades de formación formal, y el tipo de actualización docente que se encuentra cursando.

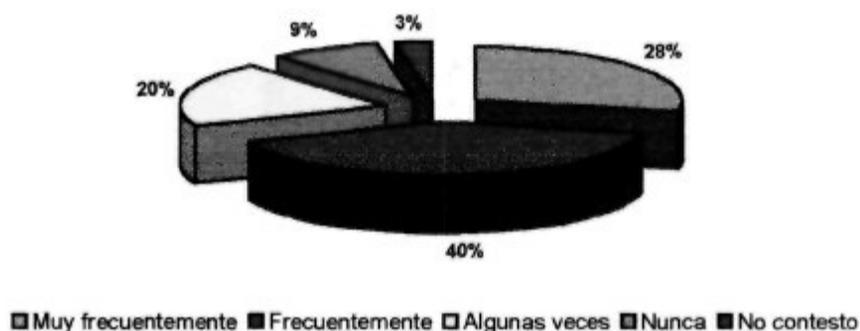
Un poco más de la tercera parte de la planta docente imparte materias que corresponden a las especialidades de carácter tecnológico, 37% (gráfica 11).

Gráfica 11
Distribución de la asignatura por área del conocimiento



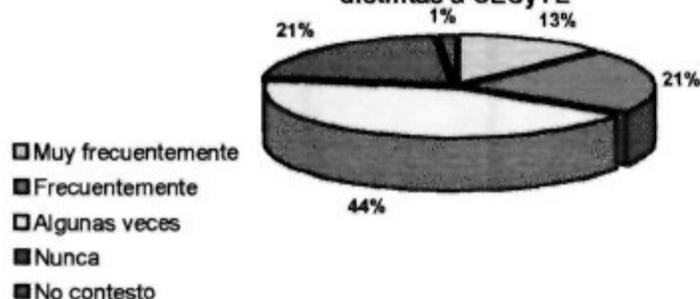
Menos de la mitad de la planta docente asiste con frecuencia a eventos de formación docente organizados por CECyTE, 40% (gráfica 12).

Gráfica 12
Actualización docente organizada por CECyTE



Los académicos asisten algunas veces a eventos de actualización docente organizados por instituciones distintas a CECyTE, 44%, y sólo un 13% asiste muy frecuentemente (gráfica 13).

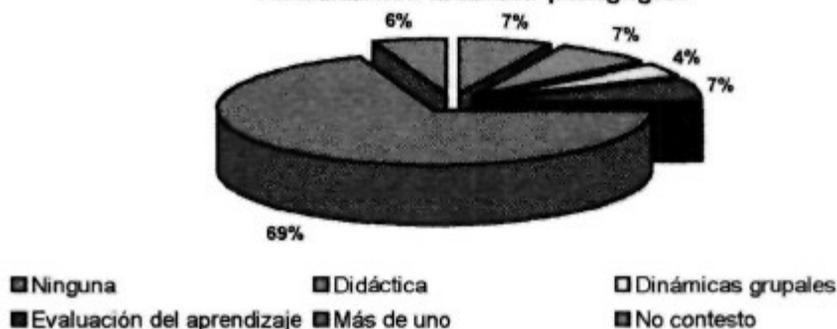
Gráfica 13
Actualización docente organizada por instituciones distintas a CECyTE



La relación entre la asistencia a eventos de formación docente organizados tanto por CECyTe como por otras instituciones denota un comportamiento que se debe a la exigencia y compromiso de los maestros por tratarse de la institución en la que se encuentran laborando. De esta manera se está ante la presencia del poco interés de los profesores por asistir a eventos de formación formal organizados tanto por Cecyte como por otras instituciones.

La mayoría de los docentes asisten a cursos sobre didáctica, 69% (gráfica 14), a diferencia de lo que sucede con otro tipo de cursos de carácter didáctico-pedagógico, lo que significa que los profesores consideran el conocimiento de la didáctica como una necesidad primordial que puede ayudarles en el desarrollo de sus funciones, y a superar ciertas carencias, debido a la poca experiencia en la enseñanza, en cuanto a las labores académicas cuando inician esta profesión.

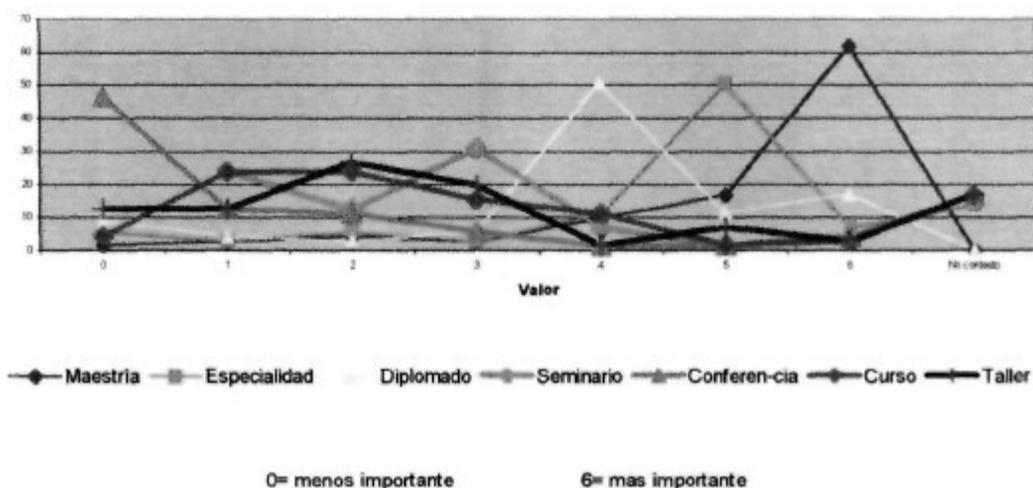
Gráfica 14
Actualización didáctico-pedagógica



Estudios de posgrado

El grupo de docentes estudiado considera a la maestría como la modalidad académica de mayor importancia, 60%, para dar continuidad a los estudios y seguir desarrollando procesos de formación formal; también es significativo destacar que ubican al curso como la modalidad de menor importancia, 25% (gráfica 15). Esta referencia tiene relación con el tipo de asistencia a eventos de actualización convocados por Cecyte, en donde la mayoría de los eventos se organizan a través de cursos.

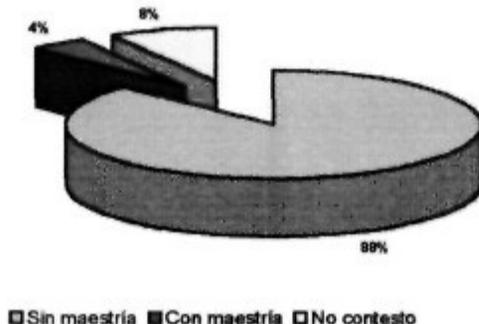
Gráfica 15
Valor sobre las modalidades de actualización educativa



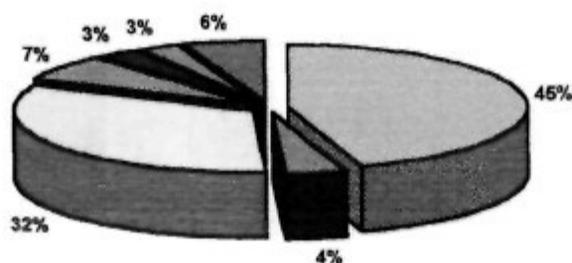
El 88% de docentes no estudia en programas académicos con nivel maestría, (gráfica 16). Se trata de profesores que suspenden la continuidad de los estudios una vez concluida la licenciatura.

Sólo una tercera parte se incorpora a otros procesos formales de formación académica, tales como diplomados en docencia, 32% (gráfica 17). Cabe destacar que estos diplomados han sido organizados y convocados por la propia institución (Cecyte).

Gráfica 16
Estudios profesionales con nivel maestría



Gráfica 17
Actualización docente



□ Ninguno ■ Especialidad □ Diplomado □ Curso ■ Maestría □ Seminario ■ No contestó

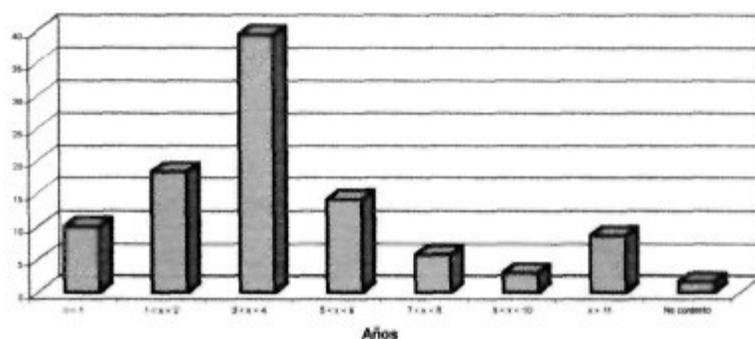
Características laborales

Las características laborales docentes se estudian a través del tipo de vinculación con el trabajo académico, las condiciones de trabajo, como formas significativas que conforman la profesionalización del docente.

Antigüedad docente

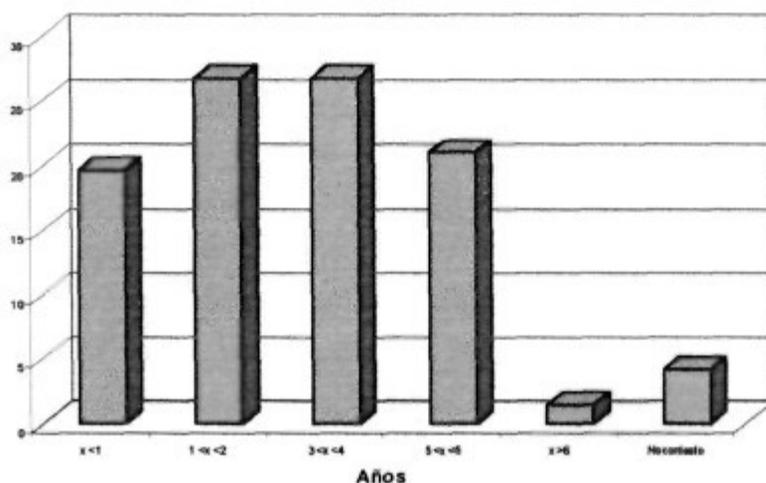
Los profesores cuentan con una antigüedad docente entre los tres y cuatro años, 39% (gráfica 18), desarrollada tanto en Cecyte como en otras instituciones.

Gráfica 18
Antigüedad docente



La antigüedad docente desarrollada en Cecyte oscila entre 3 y 4 años, 54 % (gráfica 19).

Gráfica 19
Antigüedad docente en CECyTE



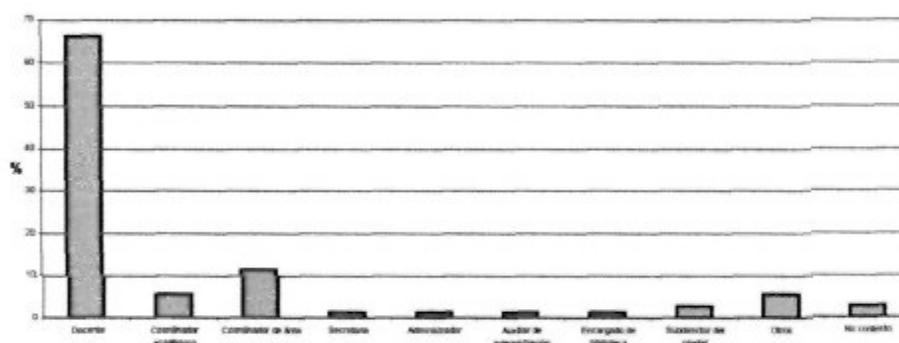
Comparando los datos entre la antigüedad docente y la antigüedad docente en Cecyte se muestra que los procesos de habilitación docente se han desarrollado en este subsistema educativo. Tal característica también define la presencia de una actividad docente primigenia, en el que un docente recién contratado como profesor tiene bajo

su exclusiva responsabilidad a un grupo de alumnos, incorporándose al ejercicio de la docencia sin formación previa para desempeñar funciones como maestros.

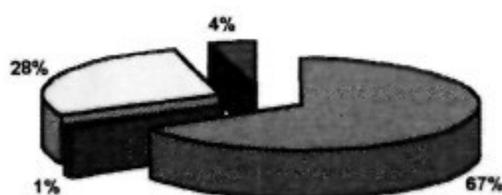
Actividades académicas y situación contractual

La relación entre el nombramiento contractual y las funciones asignadas a los docentes guardan congruencia. Un poco más de las dos terceras partes de la planta docente se contrata como profesor y se le asignan funciones como tal, 67% (gráfica 20), el resto a la vez que se contrata como profesor también desempeña funciones administrativas, 28% (gráfica 21).

Gráfica 20
Nombramiento contractual de los docentes



Gráfica 21
Funciones institucionales del docente



■ Docente ■ Administrativas □ Docencia y administrativas ■ No se sabe

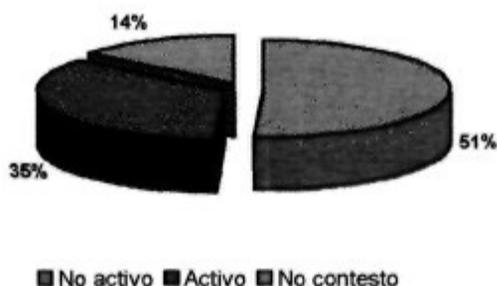
Condiciones de vinculación

El estudio de la vinculación de la profesión de origen y el desarrollo de la docencia permite conocer las actividades laborales simultáneas que los maestros desempeñan, para diferenciar si la profesión como docente es considerada como una actividad primordial o adicional, por eso resulta relevante caracterizar la población de académicos en cuanto a profesional en activo y el desempeño de actividades docentes tanto en CECyTE como en otras instituciones.

Profesional en activo

La mitad de la planta docente no ejerce la profesión de origen, dedicándose exclusivamente a la docencia; mientras que un poco más de la tercera parte es profesional en activo, 35%, ya que trabajan simultáneamente en el ámbito de su profesión de origen como en la docencia (gráfica 22). No obstante, se trata de profesionales cuya actividad primordial es la docencia, lo que constituye la principal fuente de ingresos económicos.

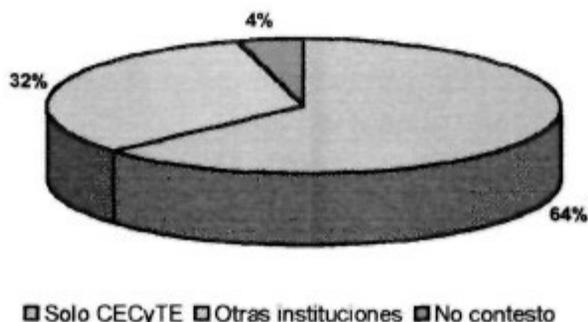
Gráfica 22
Profesional en activo



Actividades académicas

Dos terceras partes de la planta docente trabaja únicamente en Cecyte, 64% (gráfica 23), el resto también trabaja en otras instituciones tanto del nivel medio superior como superior. De esta manera el subsistema educativo mencionado se convierte en un centro principal de ofertas de trabajo.

Gráfica 23
Actividades laborales docentes



Condiciones de trabajo

La caracterización de las condiciones de trabajo da cuenta del vínculo laboral con el ejercicio de la docencia, aspectos que se estudian a través del tipo de nombramiento contractual, tipo de funciones asignadas, cantidad de asignaturas que imparte por semestre y horas-clase diarias frente a grupo.

Condiciones contractuales

Las dos terceras partes del conjunto de académicos tienen nombramiento contractual como docentes, 67% (gráficas 20 y 21), el resto a la vez que trabaja como docente también desempeña funciones administrativas, esto significa que no todos los docentes son administrativos, pero sí una elevada proporción de administrativos son docentes.

Funciones asignadas

Las dos terceras partes de la población docente desempeña actividades exclusivamente de docencia (gráfica 22), situación que muestra congruencia entre el tipo de nombramiento contractual y las funciones asignadas.

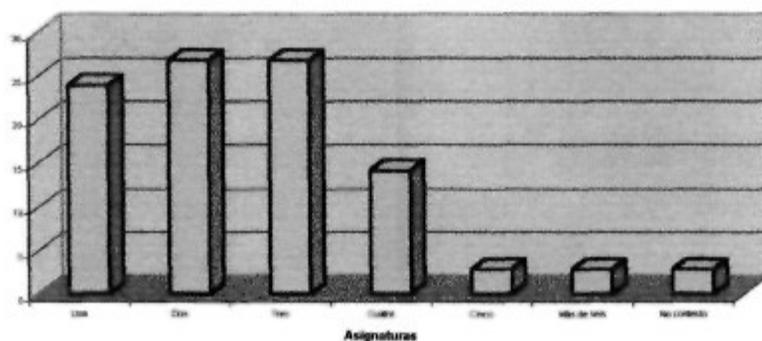
El tipo de contrato que tienen los docentes con el subsistema educativo es temporal, con duración de un semestre, dato investigado y reportado por el Departamento Administrativo de la Dirección General de Cecytc, lo que significa que la

contratación carece de la condición de definitividad laboral, situación que afecta la estabilidad en el empleo y el tipo de vinculación con el subsistema.

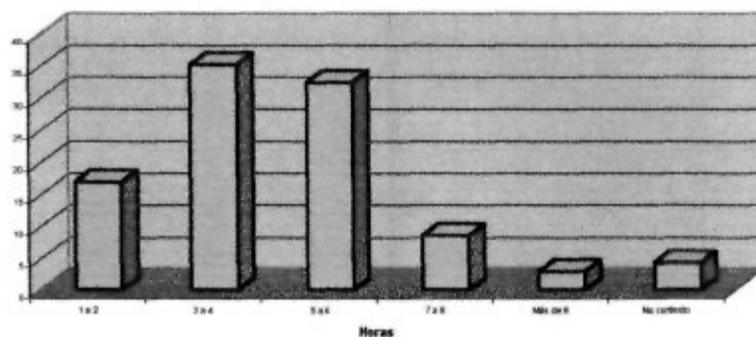
Carga académica

La mitad del conjunto de profesores imparte de dos a tres materias por semestre, el valor promedio es de 3 (gráfica 24); y las dos terceras partes de los académicos trabajan de tres a seis horas diarias frente a grupo, 68% (gráfica 25), con un valor promedio de 3 a 4 horas. El tipo de jornada laboral muestra que se trabaja tiempo parcial, condición que establece una reducida noción de progreso en cuanto a las condiciones formales de trabajo.

Gráfica 24
Asignaturas por semestre



Gráfica 25
Hora-clase frente a grupo



Desarrollo del conocimiento.

Conocer las condiciones de los profesores en cuanto al desarrollo del conocimiento implica considerar las actividades laborales profesionales de docencia y actualización, en las diferentes áreas del saber, como procesos de preparación y habilitación para el desempeño de la docencia. Para realizar tal estudio se toma en cuenta la participación de los docentes en actividades de investigación, la situación como profesional en activo, la actualización profesional en general, la actualización profesional con relación a la materia que imparte y en el ámbito de la docencia, la distribución del conjunto de docentes por áreas del conocimiento, y la participación en la organización de eventos académicos.

Actividades de investigación

Como se muestra con anterioridad, la mayoría de los docentes no desarrolla actividades de investigación, 73% (gráfica 9), lo que significa que la investigación no es considerada como una tarea prioritaria que pueda propiciar condiciones para el desarrollo de nuevo conocimiento.

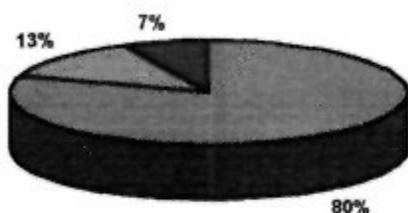
La mitad de la población docente ejerce únicamente la docencia, 51% y un poco más de la tercera parte de los académicos son profesionales en activo, 35%, es decir, que trabajan tanto en la docencia como en el ámbito de la profesión de origen, (gráfica 22). De esta manera la actividad docente queda circunscrita a “dar clases”, situación que no favorece incrementar el desarrollo de nuevo conocimiento del orden “científico” y práctico en lo que corresponde al ámbito disciplinar, en contraparte con aquellos que tienen la posibilidad de ejercer la profesión de origen.

Actualización profesional

La mayoría de los docentes considera no mantenerse actualizado en el ámbito de la profesión de origen, 80% (gráfica 26) y sólo uno de cada diez profesores se mantiene actualizado con relación a la materia que imparte, 11% (gráfica 27). Una tercera parte de la población docente se actualiza en el campo de las materias que corresponden al área tecnológica, 33% (gráfica 28). Estos referentes dan cuenta del tipo de noción que se tiene sobre el conocimiento científico y tecnológico, pues si la mayoría de los docentes no se mantienen actualizados en temas relacionados con la

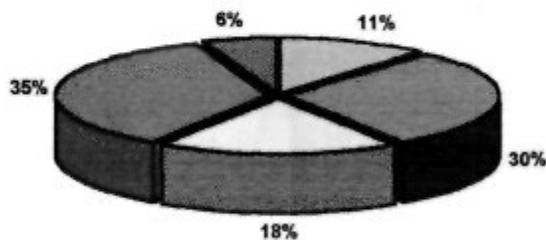
profesión, en un mundo donde el conocimiento cambia de manera vertiginosa, entonces los conocimientos que se manejan en este orden con los grupos de alumnos son pobres, quedando reducidos a los mismos contenidos con los que los profesores se formaron en las instancias del nivel superior.

Gráfica 26
Actualización profesional permanente



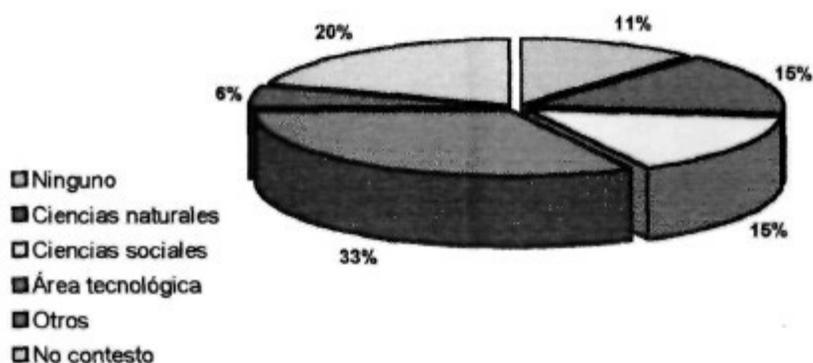
■ Sin actualización ■ Con actualización ■ No contestó

Gráfica 27
Actualización profesional con relación a la asignatura que imparte



■ muy frecuentemente ■ frecuentemente ■ algunas veces ■ nunca ■ No contestó

Gráfica 28
Actualización por áreas del conocimiento

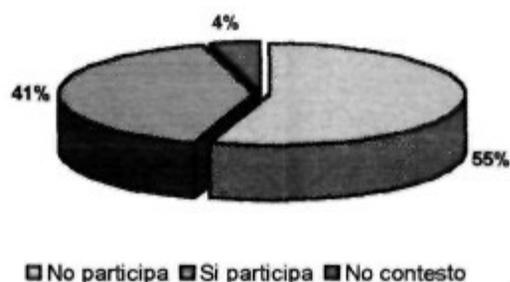


La mayoría de la población docente se actualiza en eventos organizados por Cecyte, 69% (gráfica 12), con relación a la baja proporción de docentes que se actualiza en instituciones distintas a éste, 21% (gráfica 13). Si se relacionan estos datos con la baja consideración que tienen los docentes de mantenerse actualizados en aquellos saberes que tienen que ver con la materia que imparten o con la profesión de origen (gráfica 26), entonces la asistencia a los eventos de actualización organizados por Cecyte podría quedar circunscrita a un mero ritual, asistir por compromiso, por mandato, o por exigencia institucional, y no por interés o necesidad del docente. Este es un aspecto que requiere una mayor profundidad en la investigación para poder realizar una aseveración con mayor exactitud.

Participación en la organización de eventos académicos

Se trata de docentes que tienen una mediana intervención en la organización de eventos académicos. Más de la mitad de los maestros no participa en la organización de estos eventos, en tanto que un poco menos de la mitad lo hace, 41% (gráfica 29). Cabe aclarar que son los docentes quienes determinan lo que significa organizar un evento académico en este nivel educativo, que puede abarcar desde cursos, conferencias, visitas de estudio a plantas industriales, museos, hasta concursos de índole académico o deportivo.

Gráfica 29
Organización de eventos académicos



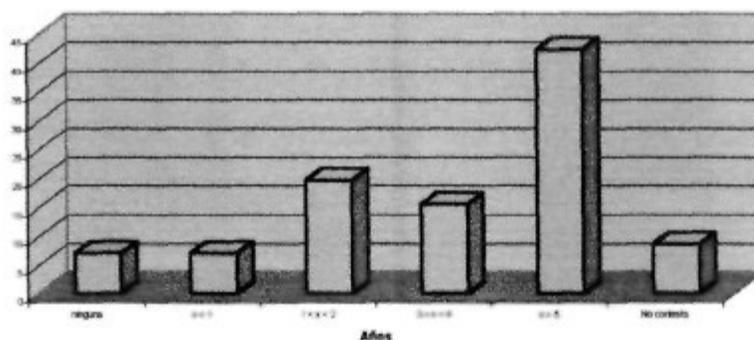
Ejercicio profesional no docente.

El análisis de las condiciones del ejercicio de la profesión de origen permite conocer los antecedentes al ejercicio de la docencia; tales condiciones se estudian a través de la antigüedad sobre el ejercicio de la profesión previa al primer contrato como docente y el sector en el que ha venido desarrollando dicha experiencia profesional.

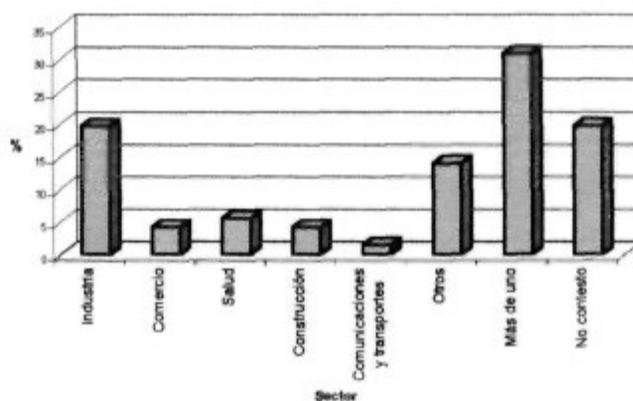
Profesión no docente y sector del desarrollo profesional.

La mayoría de los docentes cuentan con experiencia profesional de origen previo al primer contrato como docentes, 82% (gráfica 8), con un valor promedio de 1.85 años. Dos quintas partes de la población cuentan con una antigüedad superior a los cinco años como docente, 40% (gráfica 30). Una quinta parte se ha desarrollado en el sector industrial, 20%, y una tercera parte en más de un sector, 31% (gráfica 31). Es significativo el ejercicio de la profesión de origen, muestra que hay condiciones que conforman cierto tipo de formación antes de iniciarse como docente, pues el desempeño de la profesión de origen aporta elementos profesionalizantes, desarrollándose conocimiento que luego puede constituirse en un valioso aporte en la docencia, cuando el docente inicia como tal. Sin embargo la falta de actualización en aquellos saberes que tienen que ver con la profesión de origen, una vez que el docente solo se dedica a la docencia y ya no ejerce la profesión de origen, va empobreciendo el conocimiento disciplinar.

Gráfica 30
Antigüedad profesional de origen



Gráfica 31
Sector del desarrollo profesional



En síntesis, la caracterización docente y el estudio de los procesos de profesionalización da cuenta de la génesis de las trayectorias como académicos. La mayoría de los docentes cuenta con niveles de estudios de licenciatura, en tanto que una gran parte de los padres de éstos tienen primaria, lo que muestra que provienen de contextos familiares con niveles de escolaridad inferiores a ellos, presentándose así una evolución académica y un considerable cambio generacional. Se trata de profesores jóvenes, que establecen un precedente con respecto a sus familias en el ámbito laboral de la educación media superior.

La docencia en el nivel medio superior la puede ejercer quien haya concluido estudios de licenciatura; “no debe perderse de vista que la escuela de nivel medio superior “... es ... un ámbito de actividad laboral profesional para ... adultos ... como docente ...” (De Ibarrola, 1994, p. 197); la investigación no se sitúa como una tarea de carácter prioritario y deseable, por lo que la orientación básica del trabajo académico está constituida por la enseñanza; así pues, la actividad docente se circunscribe a hecho de dar clases, idea que desfavorece la generación de espacios que puedan establecer relaciones de índole académica de orden colegiado con el propósito de propiciar y divulgar el desarrollo de cierto tipo de saber, que implique la creación de espacios que vayan conformando la disciplina del profesional que se hace cargo de la educación media superior.

Los procesos de incorporación como académicos en Cecyte se caracterizan por tener experiencia previa con relación a la profesión de origen y una escasa vinculación en el terreno laboral educativo, para la gran mayoría es su primera experiencia como docentes. De esta manera el subsistema educativo se constituye en un espacio laboral que no tiene como condición de acceso la experiencia previa como docente. La mitad del conjunto de docentes se ha formado originalmente en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en donde cabe preguntarse si esta formación académica es suficiente para desempeñarse en una institución del nivel medio superior de carácter tecnológico.

El tipo de contratación en el subsistema educativo es de carácter determinado, por horas y por semestre, situación que muestra una carencia respecto a las condiciones formales de trabajo y la formulación de expectativas de orden definitivo en el centro laboral. Así las condiciones de trabajo en términos de contrato, deterioran el vínculo laboral al no ofrecer una seguridad en la permanencia de este mercado. Bajo estas situaciones la trayectoria docente, carece de posibilidades de mejoramiento en cuanto a condiciones de trabajo y el estilo de contrato afecta la concepción con el puesto de trabajo, ya que socialmente se tiene la expectativa de conseguir una base definitiva en el espacio laboral.

Bajo estas condiciones profesionalizantes para el docente, no favorables para la profesionalización de la docencia, es importante conocer cómo se ha ido formando como tal, en una alternancia objetiva y subjetiva a través de la experiencia y la práctica, situaciones que se exponen en el siguiente apartado.

RESULTADOS

PARTE II

Se presentan los hallazgos en torno a los procesos de formación y profesionalización en términos de sus trayectorias, abarcando los antecedentes, la genealogía, el inicio y la consolidación del docente, identificando una serie de aspectos relacionados con la construcción del conocimiento profesional docente, los retos, lo que aprenden, así como el compromiso profesional en el desarrollo de la docencia.

4.3 Trayectorias docentes como espacios configuradores de sentido en la formación

Recuperar las trayectorias de los docentes desde las experiencias particulares que juegan un papel protagónico en la educación del nivel medio superior, implica colocar sus historias a manera de un devenir histórico; significa realizar una construcción de los procesos individuales y colectivos, tratando de escuchar las voces de los docentes, haciendo un esfuerzo por descubrir los procesos de significación e incidencia en la constitución del ser-siendo docente, en el contexto de lo local y lo regional, rescatando el espacio íntimo³⁴, que permita dar cuenta de los procesos de identidad profesional del docente para quienes no fueron preparados a través de programas formales escolarizados; decidiendo de manera particular hacer uso de la narrativa para dar cuenta de los procesos inicial, de desarrollo y de consolidación del docente (Anexo No. 8).

Como parte de la formación y profesionalización del docente, desde la lógica institucional, se reconoce: el hecho de haber estudiado una carrera profesional con nivel técnico o licenciatura; ser contratado por una institución educativa para dar una clase a un grupo de estudiantes en un bachillerato tecnológico, que bien puede ser de matemáticas, química, física, biología, inglés, taller de lectura y redacción, o cualquier otra de las asignaturas que marca el plan de estudios para el bachillerato, cubriendo cierto número de horas a la semana, las cuales son señaladas por el programa general de carreras técnicas; aplicar y calificar exámenes cada periodo para

luego emitir una calificación; cobrar cada quincena, tener vacaciones en diciembre, semana santa y en verano; son aspectos que van configurando la trayectoria del docente; luego entonces: ¿qué papel juega la trayectoria del docente como experiencia de formación? y ¿qué otros elementos participan en la experiencia de formación docente?

Abordar la formación y profesionalización de los docentes del nivel medio superior en términos de trayectorias, implica realizar un estudio de los procesos de apropiación de los actores en escenarios específicos, haciendo un análisis discursivo de orden paradigmático, ubicando las articulaciones de los procesos estructurales y subjetivos, intentando realizar una construcción creativa de los posibles significados del discurso. De esta manera se recupera la experiencia docente como espacio configurador de sentidos en la formación del ser-siendo docente, frente a las formas institucionales escolarizadas, que pudiera haber en el mejor de los casos o que se pensara que debieran existir, orientadas a la formación de profesores para el nivel medio superior.

4.4 Antecedentes del ser-siendo docente

Las historias de los entrevistados representan ciertas tipologías que muestran las trayectorias de los docentes de CECyTE, lo que permite realizar un acercamiento para conocer quiénes son, en cuanto a: sexo, edad, profesión de origen, escuela de procedencia respecto a estudios profesionales, antigüedad en el trabajo profesional de origen, puestos ocupados, antigüedad en el trabajo como docente, nivel escolar en el que se han venido desarrollado como docentes y edad a la que inician la profesión como docentes. Así pues, se trata de la participación de cuatro profesoras y un profesor, representativos por la edad promedio, con 33 años cumplidos al momento de la entrevista, cuentan con una carrera profesional con nivel licenciatura, están titulados, son egresados de diversas instituciones del nivel superior de la localidad, incorporando diversas experiencias previas al ejercicio docente que permiten contextualizar el lugar desde el que hablan.

"Hortensia" es química farmacobióloga, egresada de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ella al igual que otros colegas, cuando termina sus estudios profesionales trabaja en la industria, antes de iniciarse como docente:

"Cuando terminé mi carrera, trabajé un año en la industria, después comencé a trabajar en Cobach, me gustó el medio, pero me retiré para desarrollarme en otro medio dentro del perfil de mi carrera profesional, posteriormente volví a insistir para buscar trabajo en la educación, por lo que fui a la SEP y ahí me comentaron de la existencia de CECyTE".

Tiene una antigüedad docente de cinco a seis años, siempre ha trabajado en el nivel medio superior e inicia su carrera docente a la edad de treinta años.

Otra de las informantes, "Reyna", es ingeniera química, egresada de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y al terminar su carrera profesional ingresa a trabajar en el terreno industrial, lugar en el que permanece ocho años, antes de iniciarse como docente.

Trabajé ocho años en la industria ... me salí y como siempre me gustó dar clases, ... ingresé a trabajar en Cecyte, ... pues mi hermana trabajaba en el plantel uno y ella me ofreció unas horas.

En su campo profesional trabaja como química laboratorista por tres años, posteriormente se desempeña como adjunta de jefatura de altos hornos durante dos años más, y después, como becaria del Centro de Investigación de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, lugar en el que permanece un año. Lleva de siete a ocho años trabajando como docente, sólo ha trabajado en el nivel medio superior, comenzando esta profesión a la edad de veintiocho años.

"Irma", es egresada de la carrera de ingeniería industrial del Instituto Tecnológico Regional de San Luis Potosí; una vez que culmina los estudios con nivel de licenciatura, trabaja en su campo profesional por un tiempo de

cuatro años, dos de los cuales se desempeña como administradora y otros dos como supervisora en una compañía dedicada al servicio de instalaciones eléctricas en la zona industrial de la ciudad de San Luis Potosí.

“Estudí la carrera industrial en ingeniería eléctrica, yo hice esta carrera al mismo tiempo que trabajaba como secretaria, posteriormente trabajo en Insel, haciendo instalaciones eléctricas, además de que al mismo tiempo mi esposo y yo formamos una compañía para dar asesoría en electricidad en la industria y la compañía era sobre proyectos de electrificación en proyectos industriales y me encargaba de supervisar obras, de material, de pago de nóminas, era también una especie de administradora, aquí hacía tanto trabajo de campo como de administración. Al mismo tiempo en la institución donde estudiaba me solicitaron dar clases, con la materia de electrometría, que se trata sobre aparatos de medición eléctrica y acepté”.

"Irma" comienza a trabajar como docente a la edad de treinta años, cuenta con una antigüedad que oscila entre los cinco y seis años, y ha trabajado tanto en el nivel medio superior como en el superior. En este caso cabe destacar que ella realiza su carrera profesional a la edad veinticinco años, trabajando y estudiando a la vez, y en la misma escuela donde cursa sus estudios profesionales le ofrecen "dar clases".

Otra de las profesoras participantes como informantes clave en esta investigación es "Marcela", licenciada en administración de empresas, egresada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus San Luis; al mismo tiempo que estudia la carrera profesional, es propietaria de un negocio de papelería con el que dura seis años, y, posteriormente también trabaja como gerente de recursos humanos en una empresa, puesto en el que dura dos años.

“Estudie la carrera de licenciado en administración de empresas en el Tec de Monterrey y aquí mismo hice la preparatoria, desde que comencé la preparatoria

ya tenía un negocio pues le compré a mi hermana su papelería y se la fui pagando durante un año. Estudiaba y a la vez atendía mi negocio. Esto me permitía entender mejor mis clases, ya que lo que estudiaba lo aplicaba en mi negocio. Además en el tecnológico formé parte del grupo emprendedores en donde creamos una empresa en la que fabricábamos pulpa y dulce de tamarindo; aquí abrimos mercado en Estados Unidos, en San Antonio, Texas; exportábamos como dulce artesanal para no pagar tantos aranceles. En esta empresa yo tenía el cargo de gerente de recursos humanos. Con esta empresa duramos dos años.

Al terminar la carrera profesional me casé y cuando tuve a mi hija se me dificultó seguir con el negocio de la papelería y lo traspasé; posteriormente comencé a buscar trabajo y me contrataron en la Universidad Cuahutémoc para dar la clase de recursos humanos. Dos años más tarde decido salirme debido a que no me pagaban prestaciones: tales como: aguinaldo, vacaciones, servicio médico. Y una amiga me invita a trabajar en Ceeyte, en donde comienzo como coordinadora académica del tronco común en el plantel uno”.

“Marcela”, tiene una antigüedad como docente que oscila entre los siete y ocho años, ha estado trabajando tanto en el nivel medio superior como en el superior, comenzando la carrera como docente a la edad de veinticinco años.

Por último se tiene la participación de “Luis”, ingeniero agrónomo, egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; cuando termina sus estudios profesionales, trabaja dos años como asesor técnico en producción agrícola, y un año vendiendo promociones turísticas.

“Estudí la carrera de ingeniero agrónomo y a parte he hecho muchos cursos respecto de mi carrera, como manejo de plagas, manejo de maquinaria, sólo por citar algunas. Después de seis meses de haber terminado mi carrera profesional comencé a trabajar en Villa de Arista, en la producción del jitomate, lugar en el que me encontré con muchas dificultades, ya que los productores no aceptan las recomendaciones que uno les hace, tienen miedo de invertir y supuestamente

ellos ya saben mucho. Pero reconozco que me hacía falta experiencia sobre cómo conducirlos sobre la tecnificación del campo. Con este trabajo duré un año. Me quedó la experiencia del trato con la gente del campo, aprendí a tratarlos con honestidad, hubo mucho intercambio de aprendizajes tanto en el aspecto laboral como familiar; pero también pude ver que en el campo hay muchas injusticias, a pesar de que muchos campesinos gustan de ser pobres”.

Posteriormente entré a trabajar en EL Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Este trabajo no me gustó ya que sólo había que estar llenando “formas”, por lo que me di cuenta que este trabajo no era para mí.

Enseguida busqué otro trabajo y lo encontré en el Instituto Justo Sierra³⁵, para dar las clases de matemáticas, dibujo, aritmética comercial y física. Duré un año. Posteriormente encontré trabajo en el Instituto Salesiano, dando química y matemáticas. Al año siguiente, en 1992, ingresé a Cecyte. Así es que en este año trabajaba en tres lugares a la vez para completar horas y un buen salario

“Luis”, inicia la profesión como docente en el año de 1990, a la fecha lleva once años de antigüedad y ha trabajado tanto en el nivel medio como en el nivel medio superior, comenzando esta profesión a la edad de veinticinco años.

Se advierte que el grupo de docentes es heterogéneo, todos han estudiado una carrera profesional con nivel licenciatura en alguna de las instituciones de educación superior de la localidad; cuando culminan sus estudios se incorporan a un espacio laboral inherente a su profesión, que bien puede ser del sector industrial, agrario o particular; por diversas razones se retiran para incorporarse a la docencia. Ninguno de ellos tuvo alguna experiencia de formación formal en el área de la pedagogía antes de iniciar la actividad docente.

4.5 Genealogía de la formación del docente: la experiencia previa y la mediación cultural

Hasta dónde el inicio de la formación del docente está sujeto a aspectos de contingencia, vocacionales, o bien está permeado por aspectos socioculturales, tales

como: necesidad laboral, antecedentes familiares con actividades docentes, afinidad por la docencia, experiencias previas inherentes al ámbito de la enseñanza, necesidades personales, y las diferentes formas de inserción a la actividad docente, entendidas como procesos administrativos de inducción al ejercicio del trabajo como docente.

¿Qué es lo que inclina a un profesional de determinada carrera profesional diferente de la docencia, a ser-siendo docente? El inicio de la carrera profesional como docente, para los profesores y profesoras que no estudiaron de manera formal para ello, se encuentra influida por varios factores, pudiendo afirmar que van desde lo contingente hasta la mediación cultural.

El inicio de las actividades como docentes de aquellos que no estudiaron de manera formal y con programas específicos, en una institución destinada a preparar a los futuros profesores-profesionales, que trabajen posteriormente al término de su carrera en las aulas del nivel medio superior, se encuentra influido por varios factores, tales como: el gusto por la enseñanza, superación y enriquecimiento personal, género, estado civil, influencia o herencia familiar, promociones institucionales y de mercado.

“Después de haber trabajado en la industria, trabajé en Cobach, me gustó el medio ... siempre me ha gustado enseñar ... en prepa hubo personas a quienes ayudaba sobre materias de química y matemáticas, ellos me animaron y me decían “deberías dar clases” ... mis papás son maestros y siempre había estado relacionada con este tipo de trabajo, en ocasiones siendo niños, mis hermanos y yo acompañábamos a mi mamá a su trabajo; aunque mi mamá es maestra de primaria y este nivel nunca me gustó; pero mi papá es profesor de primaria y secundaria, pero a mí me gusta el nivel medio superior, debido a la edad de los muchachos, me gusta estar en contacto con ellos, ver cómo van cambiando, cada generación es diferente. Lo que más me sirve de esto es sentir que uno no se queda atrás, también se va uno superando cada vez más³⁶”.

A algunos maestros lo que les ha significado y dotado de sentido para decidirse por la profesión docente, son: el gusto por la enseñanza y una marcada influencia familiar, pues en ciertos casos, tanto el padre como la madre son docentes; también influye una necesidad de superación y enriquecimiento personal que le da el estar en contacto con muchachos que cursan el nivel medio superior; así como la necesidad laboral, pues cuando acuden a la Secretaría de Educación Pública para solicitar empleo, se enteran de la existencia de proyectos educativos, como en este caso CECyTE.

Los procesos contingentes que inciden en las formas de inserción a la actividad como profesores, van configurando disposiciones afectivas hacia el ser-siendo docente, tal es el caso de maestras y maestros que aún no teniendo contemplado desarrollar esta profesión, se incorporan en este espacio laboral. Dichos procesos contingentes pueden deberse concretamente a: cambio de estado civil, tipo de jornadas de trabajo en la industria, ambiente laboral, antecedentes familiares; ofrecimiento circunstancial del empleo; factores que influyendo en el momento de la decisión para inclinarse por dicha profesión.

“Después de haber trabajado ocho años en la industria, me salí, ya todo se me hacía rutinario ... por ese tiempo me casé, entonces el horario de trabajo era un obstáculo, entraba a las 6:00 a.m. y salía a las 7:00 p.m. ... siempre me gustó dar clases ... ayudaba a mis compañeras en la institución donde estudiaba. Me gustaba explicar y que me entendieran ... Mis padres eran docentes ... Por ese tiempo, en el plantel 1 me ofrecieron unas horas ...mi hermana era la directora. < Por otro lado Irma admite >nunca pensé ser docente ... decido ser docente cuando se me presenta la oportunidad ... en la institución donde estudiaba me solicitaron dar clases de electrometría ... cuando comencé a dar clases me gustó.

Los mecanismos informales como formas de inserción a la actividad docente participan en el momento de la decisión por dicha profesión, pensar en estos mecanismos implica aludir a la condición de género por la simultaneidad de roles, sobre todo en el caso de la mujer cuando se casa y llega el nacimiento de

los hijos; tal es el caso de algunas profesoras, que comienzan esta actividad dando cursos de regularización en su casa, a la vez que de manera simultánea desarrollan la profesión de origen.

“Desde que estaba en la prepa organizaba cursos de regularización en verano, daba clases de inglés y de otras materias. Cobraba cien pesos ... También daba clases a niños durante el verano. Más adelante decido ser docente por cuestiones personales, por las dificultades para atender mi negocio ... el nacimiento de mis hijos ... además de que en la industria me pedían como requisito no estar casada.”

Una circunstancia que también determina la preferencia por la actividad docente, es la necesidad laboral y la imposibilidad para desarrollar la profesión de origen debido a las dificultades u obstáculos en este campo profesional, debido quizá al imaginario que se tiene sobre dicha profesión.

“Cuando dejé el trabajo en el Valle de Arista ... decido dar clases por necesidad, al no poder desarrollar mi carrera en el campo ... en Villa de Arista en la producción del jitomate ... me encontré muchas dificultades, los agricultores no aceptan recomendaciones, tienen miedo invertir ...”

La inclinación de una persona con una carrera profesional diferente de la docencia, por ser maestro se ve fuertemente influida por la mediación cultural, esto tiene que ver con el desarrollo de las capacidades intelectuales que propicia el espacio educativo; la necesidad del desarrollo de las capacidades afectivas, la creatividad y los valores. Así como lo contingente; relación género y estado civil, jornadas laborales extensas en la industria.

4.6 El docente: premisas y avatares del inicio.

Los procesos de transición por los que pasa el docente desde el momento de la primera entrevista de trabajo, la contratación hasta su primer día de clases frente a grupo, son múltiples, tales como: el mecanismo de contratación, los conocimientos

disciplinares, los conocimientos previos inherentes a la enseñanza, su encuentro con el programa de la materia, el plan de clase, la experiencia del primer día de clases frente a grupo; todos juegan un papel importante y van conformando cierta tipología de docente, sin que por ellos se esté tratando de realizar alguna clasificación, sino más bien colocando los casos en la mesa de la discusión, sin una forma secuencial o lineal, antes al contrario, la riqueza se centra en la recuperación de la experiencia de cada profesor o profesora, que le dotan un cierto modo de significación, lo que connota modos particulares sobre la configuración del docente, lo que permite diversas opciones de resolución de carácter didáctico-pedagógico.

“Me contrataron una semana antes de que comenzaran las clases ... después de mi contratación me presenté en el plantel ... los administrativos andaban en un curso ... me volví a presentar el primer día de clases ... a mis compañeros los conocí durante el transcurso de esa primera semana ... el primer día pedí información a los administrativos sobre el cómo iba a realizar mi trabajo: cómo trabajar en el laboratorio, cómo calificar ... nadie me pudo dar este tipo de información ... sólo me dieron el programa de química tres ... para los profesores no hay inducción acerca de esas preguntas ... no conocí a los responsables de las diferentes áreas con las que iba a tener contacto, la forma de trabajar con ellos y la planeación de éstos, pero tampoco sabía en ese entonces que yo debía saber esto ... sobre el trabajo docente, llevaba una idea por experiencias anteriores ... el primer día que llegué a dar clases no tenía conocimiento a fondo del cómo iba a realizar mi trabajo, no tenía conocimiento de la forma de organizar el semestre de acuerdo a la programación de la propia institución ... cuando llegué el primer día – al salón de clases– no había hecho una planeación”.

Los mecanismos de contratación de los profesores pasan por varios momentos, desde las diferentes formas de gestión institucional que de manera formal se llevan a cabo en la Dirección General del subsistema educativo, lugar que físicamente se encuentra en un espacio físico distinto al plantel, así que cuando el docente se presenta por primera vez en éste, pueden o no recibirlo, no hay una cita previa, ya que la dinámica, organización y planeación general de esta sección del subsistema son diferentes a la de los planteles, razones por las que el profesor recientemente

contratado se presente a su trabajo hasta el primer día de clases, en algunos casos y en otros; si el profesor es atendido en el plantel por el director o subdirector académico, y si éstos hacen o no entrega de las planeaciones institucionales y los programas de materia; aquí juega un papel importante el concepto o la experiencia previa que tiene el docente en torno a la noción de “programa” de materia, “planeación de clase” y tomar la decisión sobre qué hacer con éstos, en el caso de que le fueran entregados; por lo que el primer encuentro del profesor con el espacio institucional desencadena una serie de eventos que configuran diferentes opciones de resolución pedagógica.

“ Me contrataron y lo primero que pensé fue planear mi clase ... desde que era alumna en el tecnológico, conocía a fondo la planeación de las clases que iba a tomar, el profesor nos mostraba la planeación a manera de temario ... uno como alumno podía planear la clase ... para mí planear la clase implica: hacer un temario, tener un libro de base, repasar el tema en el texto, programar ejercicios, casos reales, planear las tareas por semana ... primero observé el calendario, conté los días hábiles para clases y empecé a destinar los días: unos para presentación, otros para revisión de examen, otro de examen; estos días los descuento del total y veo cuántos me sobran. Después veo los temas, elijo los principales y me remito a la bibliografía. Después repaso los temas y planeo las estrategias didácticas, apoyo didáctico, conferencias y posibles visitas a realizar”

Las formas de configuración docente en el momento de la inserción al espacio institucional, son diversas, las experiencias previas con relación a la profesión docente de las profesoras que apenas inician esta profesión juegan un papel decisivo en las formas de resolución pedagógica; en algunos casos esas formas de configuración se muestran de manera más incierta, sujeta a circunstancias, contingencias y que sin embargo le exigen formas de resolución; en otros casos se advierte cierta manera de trabajar basada en la planeación y la programación.

“Me contrataron antes de que iniciaran las clases ... mi hermana era la directora del plantel ... me dieron el programa de matemáticas que debía llevar ... preparé la primera semana de clases, hice un listado de temas a revisar: contenidos y ejercicios ...” <éste es

el relato de Reyna, en tanto que Irma menciona que “me contrataron cuando el semestre ya estaba iniciado, me dieron el programa de estudio y me dicen: debe presentarse mañana y su horario es éste ... cuando supe que iba a dar clases no sabía cómo hacerlo ... lo primero que programé fue una forma de entrevistarme con ellos: conocerlos y que me conozcan. Lo hice por simple sentido común”.

En algunos casos, para el docente, el sentido común se convierte en un recurso de resolución de problemas didáctico-pedagógicos; en tanto que para otros, la experiencia previa, desde que se es alumno, determina las formas de resolución didáctico pedagógico en el proceso de ser docente.

Los procesos de formación no formal del docente conforman el espacio de constitución del docente, donde la escasa experiencia y práctica configuran el momento protagónico, detonador del inicio de la constitución docente, donde el conjunto de conocimientos previos se ponen en juego y en práctica, lo que ayuda a construir un nuevo concepto como formador. La imitación, las creencias y los valores previos aprehendidos ya sea en el espacio familiar o en las escuelas se constituyen en el referente, como único recurso para iniciar la tarea como académico.

4.7 La tarea de aprender a ser docente: encuentros y desencuentros

Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, como saberes que se van configurando a partir de la experiencia, como formas de aprendizaje significativo del docente, traducen una serie de concepciones e imaginarios hacia lo didáctico-pedagógico, tales como: conceptos de enseñanza, concepto de aprendizaje, la disciplina, el plan y programa de la materia, concepción de contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza y evaluación, y el concepto de relación educativa.

“Llegué a dar química tres ... química analítica ... no sabía que en una misma carrera se cursarían química uno, dos y tres, ni sabía qué temas abarcaban ... en mi primera planeación incluí temas de química uno, dos y tres. Con esto confundí a los muchachos, incluí temas que ellos ya habían visto, pero me di cuenta hasta que ya los había dado ...

la primera semana ya quería dar la sesión de laboratorio ... mi primer examen fue con puras preguntas abiertas ... los muchachos me reclamaron por la forma en que les hice examen ... los mismos muchachos me iban diciendo sobre la forma de trabajar ... cometí muchos errores y me sentía muy mal pero con las ganas de hacer el trabajo los fui superando”.

Los docentes van aprendiendo por ensayo y error de acuerdo a creencias, valores; a la vez el grupo de alumnos va dando pautas de resolución y esto habla del tipo de estudiante que se tiene, que no es un estudiante pasivo sino que se convierte en una parte activa. También la disposición afectiva es un recurso que se incorpora subjetivamente en la experiencia y que refleja el sentido de incompletud como actitud de apertura a la superación del maestro.

“Llegué a dar matemáticas ... tuve temor de enfrentarme a un grupo de adolescentes ... el primer día puse las reglas del juego en cuanto a disciplina, les dije: no me gusta que hagan relajo, pongan atención, pondré ejercicios, los resolverán y al final harán las preguntas necesarias. ... la importancia del terreno laboral es importantísima ... traslado conocimientos de la ingeniería para desempeñar mi trabajo como docente ... no concebía a un profesor dando la materia de electricidad sin antes tener experiencia en el ramo ... a poco vas a enseñar lo que es un circuito eléctrico desde la pura teoría”

Existe una concepción del ser docente, así como formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje que aluden a una idea de disciplinamiento pedagógico; además las exigencias del ser docente tienen que ver con concepciones de vinculación teoría-práctica y que son competencias que participan en el imaginario de ser docente.

“El primer día estaba muy nerviosa, les di mis datos generales, les dije yo soy así, ahora quiero que me digan cómo son ustedes ... les mostré el programa de estudio, tal y como me lo habían dado, después comencé con el primer tema ... me fue difícil dominar el grupo ... recibí ayuda de un compañero maestro ... me observó desorientada y me ofreció ayuda, me dio la confianza para preguntarle sobre lo que debía hacer”

Una concepción de docente se refleja cuando se aprende del otro y con el “otro”, como espacio formativo a partir de la experiencia, como estrategias de resolución ante la labor docente.

“El primer día asistí con la idea de que mi clase me saliera genial ... quería lograr la emoción del alumno por mi clase ... que los alumnos no tuvieran necesidad de memorizar cuando llegara el examen ... que durante las clases aprendieran ... yo con los alumnos desarrollo la parte teórica, práctica e incorporo la experiencia profesional y lo enriquezco con la invitación de gente con experiencia para que les de pláticas. También les encargo trabajos de investigación ... realizar una planeación del semestre, aunque representa mucho trabajo al inicio del semestre, durante el desarrollo del mismo aporta mucha tranquilidad y uno no anda de prisa o desesperado, pues uno sabe qué va a dar, cómo y en qué se va a basar y con qué apoyos didácticos ... me gusta programar mis clases por proyecto, para que mis alumnos desarrollen un proyecto”

En la concepción de docente se conjugan aspectos de tipo volitivo y habilidades técnicoprocedimentales que tienen que ver con formas de enseñanza basadas en la planeación, aunado a una perspectiva de formación constructivista al trabajar en una forma de enseñanza basada en proyectos.

“Durante el primer día no planeé por escrito nada, sólo fue mental y hasta lo soñé la primera vez llegué nervioso recordaba a mis maestros: la forma cómo se vestían, la seguridad o inseguridad con que llegaban, el cómo decir las palabras y qué decir. Los tres primeros días improvisé, ... después tuve que ponerme a estudiar ... posteriormente organicé los tiempos, preparaba los temas ... ejercicios ... no había programas, entonces llegaba uno a improvisar y me guiaba por los temas que había visto en la prepa; compré textos ... me servían de guía ... le pedía asesoría a mi hermano ... quien es muy bueno para resolver problemas de matemáticas. Con esto le echaba muchas ganas. Para mí, cómo dar la clase era muy difícil y ... hacía un gran esfuerzo ... lo más difícil es enseñarles a los muchachos que siempre buscan pretextos para no querer resolver los problemas ... despertar en ellos el interés y ahí está el reto del profesor, quien les tiene que ayudar”.

Entre los maestros se reconoce una constante toma de conciencia sobre lo que es ser docente, al irse dando cuenta a través del propio proceso de apropiación de lo que el docente “es”; también se van advirtiendo grados de reflexividad al ir desarrollando la tarea del ser-siendo docente, se va aprendiendo a hacer, pero no sólo de manera mecánica o instrumental, sino como una forma permanente de ir aprehendiendo; también se va aprendiendo “a hacer” incorporando maneras innovadoras que surgen de la práctica misma, que van ampliando la capacidad de resolver problemas, de desarrollar “la tarea” y a la vez que se van conformando formas particulares de ir aprendiendo a ser. En estos procesos, que van constituyendo la identidad del docente, también destaca la importancia de los saberes prácticos derivados de la experiencia docente, pues van constituyendo espacios de reflexividad a partir de la propia actuación docente.

4.8 El docente: ¿configurando al sujeto pedagógico?

Las trayectorias docentes van conformando ciertos modos de formación no formal del docente, a partir de la práctica y la experiencia como territorio de interacción-acción a partir del cual el docente va construyendo una trama de significados, donde interviene desde la observación y la imitación, la comunicación interactiva, las perspectivas y los modos de pensamiento.

“ A través de la práctica y la experiencia con los muchachos fui ubicando bien los temas y hasta los siguientes semestres pude organizarme ... cuando llegué los experimentos que ya había eran como los de la universidad y esto a ellos no les llama la atención ... fui observando que a los muchachos les gusta hacer experimentos y relacionarlos con la teoría ... les fui dando ejemplos de cómo pueden relacionar esa materia <química> con su vida cotidiana ... esto lo he ido cambiando por algo que esté a su nivel y lo puedan entender ... les fui enseñando cómo fabricar dulces, jabones, cremas, etc. Es decir relacionar: materia, teoría y realidad cotidiana de los muchachos ... he ido aprendiendo en torno a la comunicación y el trabajo en equipo ... no asumir posturas rígidas con los alumnos, sino mantener una vía de comunicación abierta, es decir, ser estricto pero no tanto ... observar y conocer a los muchachos, escucharlos, ésto ayuda a solucionar la

indisciplina del salón de clase ... proporcionarles ayuda extractase y motivarlos ... mis mayores logros han sido en el laboratorio, en la implementación de prácticas nuevas, relacionadas con el interés del alumno ... he ido relacionando la materia, la teoría y la realidad cotidiana del alumno”.

El docente realiza un esfuerzo para hacer significativos los contenidos disciplinares, orientando a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes relevantes; estableciendo sistemas de comunicación con el grupo dentro del aula, como estrategia para la derivación de criterios didácticos.

Existen prácticas transformadoras del docente que desarrolla a partir de la experiencia previa en el terreno laboral-profesional de origen, coexistiendo conocimiento teórico y disciplinar y conocimiento práctico que da el desarrollo de la profesión. Siendo la práctica el escenario ideal para la emergencia del aprendizaje relevante, pues en muchos casos los docentes otorgan un lugar importante a la reflexión, pues es sólo en la combinación de la práctica y la reflexión que se da lugar a la transformación y por ende a procesos de formación docente.

“La práctica en el terreno laboral es importante ... la teoría surge de la práctica ... los muchachos necesitan conocer las cosas desde la propia práctica, pues muchas de estas cosas no aparecen en los libros, por eso considero importante el taller. Aquí me refiero a las materias consideradas como tecnológicas ... critico a los docentes que no han pasado por el trabajo profesional, ya sea en la industria o en el terreno que les corresponda, porque de lo contrario la enseñanza se vuelve netamente teórica ... yo que trabajé primero en la planta de cobre y en la de zinc, esto fue una escuela”.

Los docentes van conformando esta profesión asumiendo el desarrollo de una tarea pedagógica, lo que supone tener un conjunto de conocimiento del orden teórico en el terreno didáctico y pedagógico en combinación con la experiencia, enriqueciendo así esa trayectoria docente en la que van incorporando nuevas formas en la resolución de problemas. En algunos casos esos conocimientos pedagógicos devienen de cursos a

los que el docente asiste y que en esos momentos se corresponden con el desarrollo de la práctica docente.

“Lo que ahora se ha sido gracias a cursos que he ido tomando y a la experiencia como docente, además soy observadora, porque si no eres observadora, lo demás sale sobrando, ya que no se aprovecha, pues no estás en la jugada ... he aprendido sobre el trabajo docente: planear la clase, formas de calificar, métodos para dar clases ... quiero que el alumno sea más participativo ... que descubra el conocimiento, sin que se lo lleve yo en la charola ... he hecho cambios sobre las formas de evaluar ... mis mayores logros son la satisfacción por el reconocimiento de un alumno rebelde ... ser seleccionada por la DGTI para impartir cursos a nivel nacional ... cuando los alumnos egresan, trabajan y regresan a consultarme o decirme que algo que les dije les sirvió”.

Para algunos maestros la formación como docente se lleva a cabo de manera “artesanal”, en la relación con el otro, observado por medio del manejo y la diversidad de recursos, el disciplinamiento, la motivación, los aprendizajes significativos y relevantes; ya que el conocimiento a cerca de esta profesión se ha ido adquiriendo por medio de la transmisión de generación en generación, a través del proceso de “inducción” y socialización que da la vida en las escuelas por medio de intercambios espontáneos de los modelos proyectados por los docentes hacia los alumnos en el contexto social; proceso que supone mecanismos de inmersión en la cultura escolar.

“Mi formación como docente la fui llevando desde el bachillerato, por imitación de mis profesores, quienes me proporcionaban el conocimiento disciplinar y el didáctico-pedagógico ... intento transmitir el conocimiento de muchas maneras: modular la voz, lograr la disciplina, hacer uso del pizarrón, rotafolios, acetatos, revistas, videos ... esto facilita que se acuerden del elefante rosa y no que lo memoricen ... mis mayores logros han sido encontrar a mis alumnos cuando terminan la carrera <técnica>, se encuentran trabajando y me recuerdan por todos esos conocimientos que les pude transmitir y que les encuentran aplicación práctica ... lograr la emoción del alumno por mi clase, que los

alumnos no tuvieran la necesidad de memorizar cuando llegara el examen, que durante la clase aprendieran. Me siento satisfecha de haber logrado esto”.

La conformación del docente se va construyendo a partir de la sensibilidad, de creencias y de valores en los que participan procesos de reflexividad, en una especie de competencia experiencial y de una indagación teórica en el terreno disciplinar y pedagógico.

“Como profesor tiene que recordar que también fue alumno y que muchos de los alumnos piensan que no están hechos para estudiar tal cosa ... por ello el maestro debe creer que los alumnos pueden, si el profesor es el principal convencido de que los alumnos no pueden, pues los alumnos están derrotados ... esta es una de las mayores experiencias que he recogido a lo largo de mi experiencia como docente ... < he evolucionado > básicamente por equivocaciones, pero reconociéndolas ... me gusta lograr ... la atención del alumno ... el acercamiento con los muchachos, tener una relación de confianza, haciéndome amigo de ellos ... me estimula que los alumnos investiguen ... les pido que hagan investigación de campo ... y no que me traigan información sobre láminas ... Ahora oriento a los muchachos ... preparo mis clases ... ya no dedico tanto tiempo para preparar lo que les voy a dictar, sino que invierto más tiempo para revisar revistas, videos, libros, internet para poder guiar a los muchachos.”

La formación de los maestros del nivel medio superior, al carecer de espacios y programas institucionales específicos para llevar a cabo esta formación, el despliegue de ésta queda destinado a los espacios escolares, sujeta a dinámicas de desarrollo personal de cada sujeto, por sus propios medios, cada maestro para constituirse como tal, toma la decisión de trabajar sobre sí mismo, es decir, el espacio de la posibilidad de la formación como docente se encuentra en la trayectoria personal, aprendiendo a construir construyendo (Anexo No. 9); de esta manera la formación se ubica en un movimiento dialéctico entre la subjetividad y la objetividad, donde el maestro va construyendo su propio camino de formación docente.

CAPITULO V

ANALISIS Y CONCLUSIONES

5.1 A manera de reflexión: repensar la formación y profesionalización del docente.

En este apartado se tiene el propósito de dar cuenta de los procesos de formación y profesionalización a través de las trayectorias docentes, sin plantear conclusiones definitivas, refiriendo y describiendo las condiciones y los procesos de fundación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí, así como los procesos de desarrollo y consolidación del docente como tal.

En este sentido, la creación del CECyTE como subsistema educativo en la entidad potosina obedece al proceso de expansión de la educación tecnológica, que a nivel nacional se había venido desarrollando desde mediados de la década de los setentas; propósito que en los noventas y aún en la actualidad sigue vigente, conforme lo marcan los lineamientos establecidos por las políticas educativas para el nivel medio superior, y que para el caso específico de CECyTE, la oferta educativa consiste en la apertura de un bachillerato bivalente en el que se conjuga tanto el carácter propedéutico como la formación técnica terminal.

Este proceso de expansión de la educación media tecnológica a nivel nacional, en buena medida prefigura el tipo de planta académica que se conforma, ya que temporalmente coincide con el cierre de las preparatorias por parte de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en el año de 1990, lo que se traduce en una necesidad de espacios educativos para los estudiantes que terminan la secundaria y por ende hay una demanda estudiantil para dar continuidad a los estudios, y por otro lado la necesidad de crear fuentes de empleo en el ámbito del mercado académico.

En lo que se refiere a los procesos de formación y profesionalización del docente del caso estudiado y en lo concerniente al nivel académico de la planta docente se observa que cuentan con un nivel mínimo de estudios de licenciatura; en su mayoría

son egresados de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y en menor proporción de otras instituciones, tales como: el Instituto Tecnológico Regional y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Predominan los maestros que provienen de carreras del área de ingeniería, y en menor proporción del área químico-biológica, y económico-administrativa. De esta manera, en términos de lo formalmente establecido por las políticas del nivel medio superior, el subsistema cumple con los requerimientos académicos básicos en la conformación de la planta docente, en cuanto a que ésta tenga un nivel académico superior al que imparte.

En el aspecto referente al origen social del profesorado con relación al nivel académico de los padres de éstos, se observa que el grupo de maestros estudiado tiene un mayor nivel de estudios que sus padres, lo que muestra un avance generacional, habiendo una movilidad intergeneracional para la mayoría, pues cerca del ochenta por ciento de los profesores forman parte de una generación familiar que accede por primera vez a la educación superior. Además esta situación permite que los profesores puedan tener acceso a un puesto de trabajo en una institución de educación media superior

Otra característica a destacar es que, aproximadamente la mitad de la planta docente cuenta con el conocimiento y la experiencia del ejercicio profesional, propio de la carrera de origen, antes de iniciarse en el ámbito de la docencia. En este sentido se puede decir que se trata de un rasgo favorable, pues este tipo de docentes tienen mayores posibilidades de darle sentido al conocimiento que se transmite, al tener como referente la experiencia previa, pudiendo evitar de esta manera la reducción del trabajo meramente enciclopédico.

En este contexto que relaciona dos experiencias relativamente inéditas, una de la escala individual y otra a nivel social, cobra sentido mencionar el impacto de la celeridad con la que se requiere en ese momento la habilitación de personas que pasan a formar parte de una planta académica, vía la contratación como docentes.

Con lo anteriormente expuesto se puede decir que la creación de CECyTE en la entidad, como parte de un nuevo proyecto educativo para el nivel medio superior guarda congruencia con los propósitos de las políticas educativas que buscan atender la demanda social para este nivel. Así mismo, a nivel local, la apertura de este subsistema tiene pertinencia, toda vez que es posible brindar atención inmediata a un conglomerado estudiantil que al cierre de las preparatorias universitarias ve reducida la oferta educativa y en consecuencia las posibilidades de acceso a la misma.

Sin embargo, en un nivel más específico de concreción del proyecto y debido a la emergencia del mismo, se generan espacios de inserción laboral para los profesores, pero carentes de la realización planeada y sistemática de los procesos de selección, contratación, inducción y capacitación de la planta de profesores. Luego entonces, se puede decir que, el trabajo docente al interior del subsistema CECyTE se define como un rol social en proceso de constitución.

Al estudiar los procesos de iniciación de la vida académica, se advierte una debilidad al momento de que al profesor se le designa la responsabilidad del ejercicio docente, toda vez que los saberes especializados para la docencia no son considerados como requisito primordial, ya que sólo el cuarenta por ciento de los profesores contratados cuentan con experiencia docente previa, aún y cuando la totalidad de la planta académica tiene el nivel de estudios requerido en el aspecto disciplinario.

El dato anterior muestra que el sesenta por ciento de los profesores inicia su vida académica a la par que el subsistema educativo, por lo que se trata entonces de un subsistema joven con maestros que en su mayoría recién inician como tal.

Las condiciones de trabajo se remiten a la contratación por horas, con la finalidad de atender grupos en una determinada disciplina del saber, lo que permite a algunos profesores tener la oportunidad del desarrollo profesional en el ámbito académico, y que según lo refieren, para algunos es por vocación, en tanto que a otros les permite una combinación al brindarles la oportunidad de trabajar al mismo tiempo en la profesión de origen y en el ámbito educativo.

En la fase de iniciación al ejercicio de la docencia se advierte que la actividad docente está basada en la capacidad de cada persona y de los conocimientos previos adquiridos desde la etapa como estudiantes en las escuelas, desde el nivel primaria hasta la formación profesional de origen; razón por la que la concepción de docencia y la actividad como académico, carece de una iniciación formal y colegiada como una estructura fundamental en este subsistema.

Otro aspecto a destacar es el hecho de que, en ocasiones los docentes toman la decisión de trabajar en este ámbito laboral debido a que en el sector industrial las jornadas de trabajo son amplias, comenzando a las seis de la mañana y concluyendo su jornada a las diecinueve horas, situación que se torna incompatible con la vida familiar, lo anterior se refleja en mayor proporción en los casos de las mujeres cuando se convierten en madres, debido a la necesidad de tener que desarrollar un rol más.

Todos estos rasgos, expuestos de manera sintética aparecen como los más generales en una mirada de conjunto, los cuales constituyen un papel preponderante en la formación y profesionalización docente, toda vez que configura formas particulares de constitución de los maestros. Si se asume que estos profesionales de la educación media superior carecen de una formación formal basada en programas curriculares orientados específicamente para esta profesión, luego entonces se puede decir que la formación docente se ha propiciado fundamentalmente en la convivencia cotidiana con los alumnos y compañeros maestros, ya que en todos los casos estudiados el conocimiento en torno a lo que es el docente, se ha venido constituyendo a través de procesos de relación con el "otro", resignificados por el contacto directo de una generación de profesores a otra, por medio de la socialización en las escuelas.

La configuración de las formas de constitución del docente se ven influidas por el tipo de instituciones en las cuales participan desde que son estudiantes, construyendo una forma particular de formación tanto profesional como docente; es decir, que desde su etapa como alumno va configurando dos profesiones a la vez, una con objetivos e intenciones explícitos en un programa curricular disciplinario, y otra de manera implícita, que en este caso se trata de la profesión docente, procesos en los

que se van generando intercambios espontáneos que constituyen la cultura escolar del sistema educativo.

Cuando se alude al tipo de instituciones se está refiriendo a las formas de organización escolar, los valores, la reproducción de hábitos, los comportamientos personales y sociales, las inercias, legitimados por la estructura social, lo que va conformando ciertos tipos de culturas escolares en las que el futuro docente se socializa, conformando cierta cultura profesional como docente; reconociendo diferencias en torno a la cultura escolar que se vive en cada sistema escolar, pues dicha cultura es diferente en las universidades públicas con relación las universidades privadas y éstas a la de los institutos tecnológicos tanto públicos como privados.

Los procesos de formación y profesionalización del docente se van configurando a través de la cultura experiencial previa como estudiante y la reflexividad permanente de la práctica y la experiencia como maestro, lo que constituye la reconstrucción de su propio conocimiento de lo que es ser-siendo docente.

Las concepciones de carácter didáctico y pedagógico que construye el docente, surgen desde la cultura experiencial, a partir de procesos de carácter subjetivo por medio de intercambios relacionados con el medio social, por ensayo y error, desplegando procesos de creatividad en la resolución de problemas concretos del orden didáctico-pedagógico, que no dependen de la aplicación de una técnica previamente establecida; sino que a partir de la reflexividad de la práctica y la experiencia, el docente va construyendo formas originales, creativas de resolver problemas pedagógicos acordes con una situación concreta; poniendo en juego una serie de saberes de tipo teórico, práctico y culturales; a partir de los cuales el profesor va construyendo constantemente nuevos conocimientos a cerca de su profesión, en la medida que la va desarrollando.

En términos generales, la formación de los docentes transita por medio de dos vías, la formal e institucional y la que es producto de la experiencia tanto individual como colectiva.

En el primer caso se observa que aún y cuando es manifiesto el interés y el esfuerzo de la institución por brindar actualización y capacitación a los profesores a través de cursos, éstos se muestran insuficientes en tanto recurso y medio para lograr la consolidación de una formación docente, ya que su programación no siempre responde a un diagnóstico de necesidades de formación de los mismos maestros, que paulatinamente pierden el interés por los cursos, ya que prefieren instancias que les otorguen un mayor reconocimiento académico, como es el caso de los estudios de posgrado.

Aunado a lo anterior, se observa la situación de que la capacitación no se acompaña por un programa de profesionalización del trabajo docente, que permita estimular tanto los procesos de formación como los de rendimiento y productividad académica, de tal manera que la formación y superación académica tengan un marco de respaldo y apoyo institucional ligado al proyecto académico del subsistema.

Finalmente es importante destacar que, las instancias de formación que los profesores reconocen y valoran de manera explícita son aquellas que derivan del ámbito de la cultura experiencial, sin embargo éstas tienen la desventaja de que no siempre son socializadas ni reconocidas y por tanto valoradas por el propio subsistema. De tal manera que existe el riesgo que este conjunto de saberes que en sí mismos son valiosos, no puedan ser confrontados con perspectivas y conocimientos teóricos del orden formal, y por consecuencia el docente carezca de espacios para replantear y enriquecer su práctica desde una perspectiva más crítica y reflexiva.

REFERENCIAS

- Arredondo, M. et. al. (1979). Notas para un modelo de docencia. Perfiles educativos (Supl.3), 3- 27.
- Arredondo, M. y Díaz, A. B. (1989.) Formación pedagógica de profesores universitarios. México: ANUIES-CESU-UNAM
- Ausbel, D. (1976). Psicología Educativa . México: Trillas.
- Barrón, M. C. (1990). Formación de profesionales de la educación. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1990) . Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo,
- Calvo, P. B. et. al. (1996). Sujetos de la educación y formación docente. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CEPAL-UNESCO. (1990) . Transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: UNESCO
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Cullen, C. (2004). Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación. Buenos Aires, Argentina: Stella-Ediciones La Crujía.
- Chabolla, J. M. R.. (1998). Un proyecto de docencia para las instituciones de educación superior en México. México: Plaza y Valdés.
- De Ibarrola, M. (1994). Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México. México: Porrúa.
- De Ibarrola, M. y Gallart, M. (1994-II) . Democracia y productividad. México: ORELAC-UNESCO.
- Díaz, A. B. (1989). Formación pedagógica de profesores universitarios. México: Anuies. CESU-UNAM.
- Díaz, A. B. (1995). Tarea docente. México: Nueva Imagen.
- Díaz, A.B. (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa.(vol. 5) México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Diccionario de las ciencias de la educación. (1ª. Ed.). (1995) Madrid, España: Santillana.

Ducoing, P. W. y Landesmann, M. S. (1996). Sujetos de la educación y formación docente. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ducoing, P. (2003). Sujetos Actores y procesos de formación. (vol. 8) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona España: Gedisa.

Geertz, C. (1989). La interpretación de las culturas. México: Gedisa,

Gil, M. A. (1998). Los rasgos de la diversidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Giles, F. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas

Gómez, M.S. (1998). Consideraciones epistémico-pedagógicas en la formación de profesores. Conferencia magistral. Foro: educación y gestión pedagógica: un horizonte de formación e investigación en el posgrado. Facultad de Enfermería. U.A.S.L.P. San Luis Potosí, México.

Gómez, M.S. y Orozco, B. (2000). Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. México: SADE-Plaza y Valdés.

Hirsch, A.A. (1985) . La formación de profesores investigadores universitarios en México, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática . Anuario estadístico. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. México. (1998).

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática Resultados del censo de Población y Vivienda. Gobierno del Estado de San Luis Potosí, México. (1995).

Latapi, P. (1993). Sociología de una profesión. México: Centro de Estudios Educativos

Litwin, E. (1997). Configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martínez, S. y Domínguez, H. (1997). La ciencia y la tecnología en la relación: educación media-sector productivo. Mérida, Yuc., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Medina, R. y Domínguez, H. (1997). La ciencia y la tecnología en la relación: educación media-sector productivo. Mérida, Yuc. México: COMIE- Universidad Autónoma de Yucatán.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario, Argentina: Homo-Sapiens Ediciones.

- Morán, P.O. (1994). La docencia como actividad profesional. México: Gernika.
- Omaña, P.C. y González, J.C.C. (1997). Influencia de las políticas educativas en el nivel medio superior y superior. Manuscrito no publicado.
- Pacheco, T.M. (1990). Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. Cuadernos del CESU. (Supl. 21), 27-39.
- Pérez, A.G. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, España: Morata
- Periódico Oficial del Estado de San Luis Potosí. Decreto administrativo que crea el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí. Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí. 20 de Agosto de 1991.
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. (1989). México: Secretaría de Educación Pública.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (1996). México: Secretaría de Educación Pública.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. S. (1992). Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Solana, F. et al. (1981). Historia de la educación pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.
- Tapia, M. U. (1994). Mujer campesina y apropiación aultural. Cuernavaca, Mor. México: CRIM- UNAM.
- Tapia, M.U. (1998). La escuela una herramienta para pensar, para trabajar y para participar como ciudadano. Cuernavaca, Mor. México: CRIM-UNAM.
- Trejo, C. C. (1992). La educación superior en México. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UNESCO. (1992). La educación encierra un tesoro. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1992). Educación para todos: finalidad y contexto. Paris: UNESCO
- Zemelman, H. (1989). Conocimiento y sujetos sociales. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1995). Determinismo y alternativas en las ciencias sociales en América Latina. México: UNAM-CRIM-Nueva Visión.

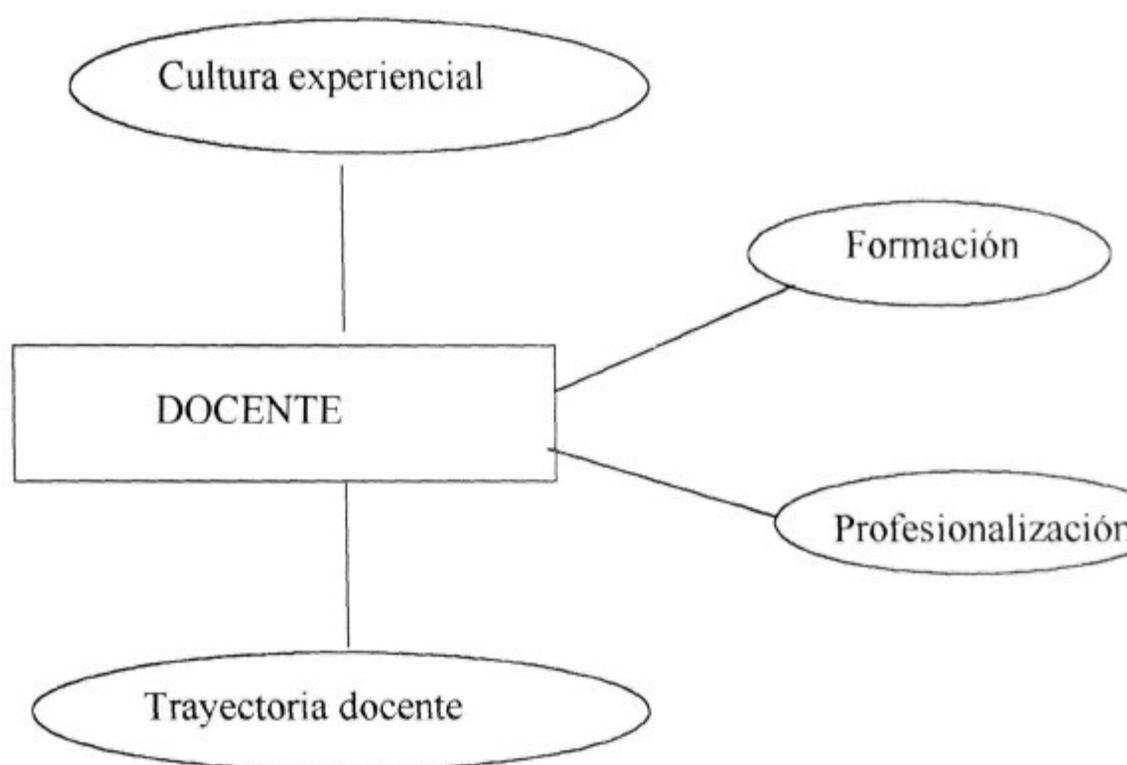
Zemelman, H. (1997). Globalización, exclusión y democracia en América Latina. México: Joaquín Mortiz.

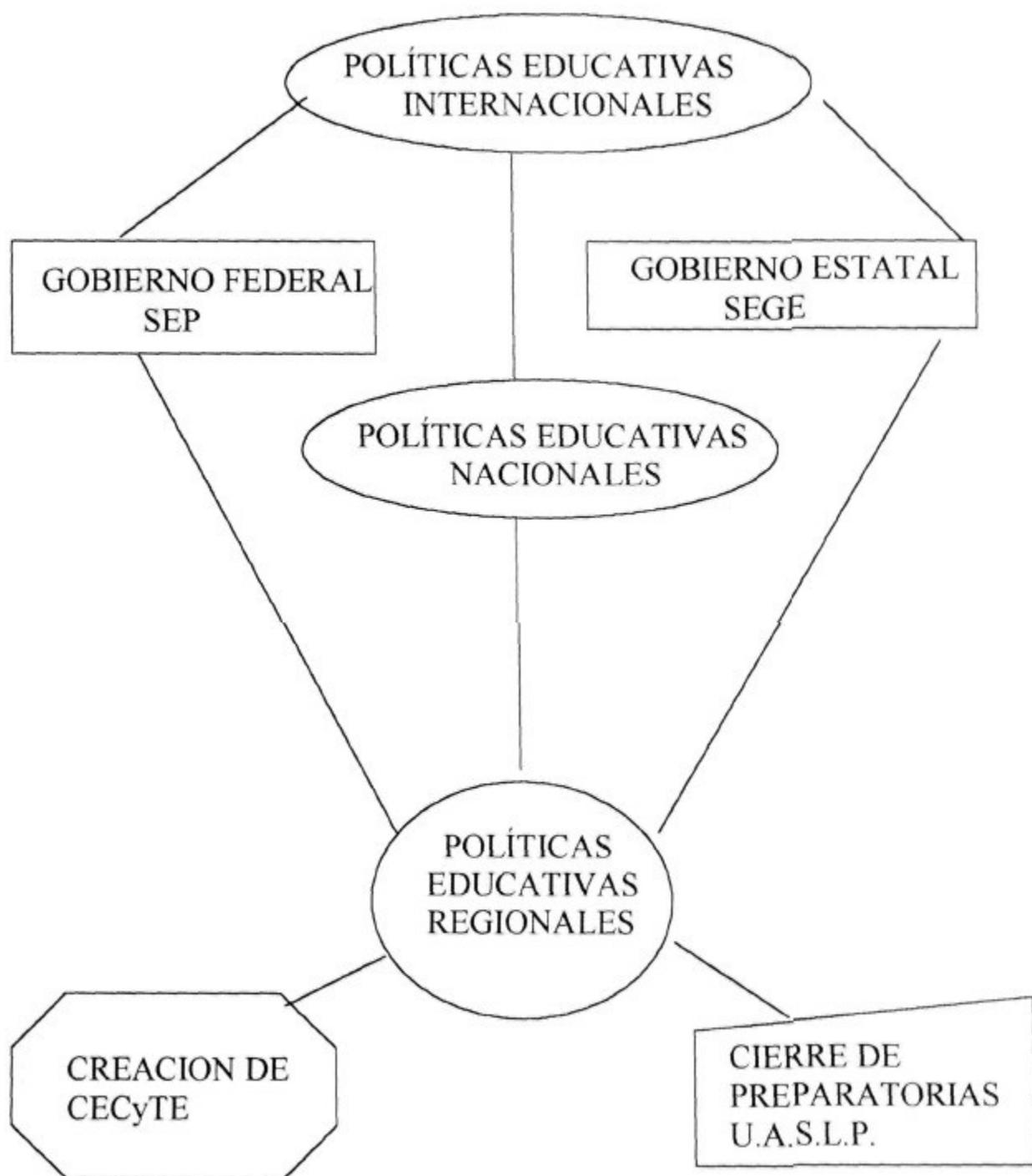
Zemelman, H. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México: CRIM- UNAM-Anthropos.

ANEXOS

ANEXO NO. 1

MODELO CONCEPTUAL

"FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
EN TÉRMINOS DE TRAYECTORIAS"



ANEXO NO. 3

CUESTIONARIO

INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN
DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

El presente cuestionario tiene la intención de obtener información acerca de su trabajo como docente de la educación tecnológica del nivel medio superior en torno a: formación académica, disciplinar y pedagógica. También se le pregunta sobre sus relaciones socioprofesionales y su participación en proyectos de investigación.

El propósito del cuestionario y la investigación consiste en identificar posibles necesidades de formación para construir una propuesta alternativa para mejorar la profesionalización del docente de este nivel educativo.

Le agradecemos su colaboración y le pedimos leer cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas para que sus respuestas sean lo más precisas y fidedignas posibles. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Una vez más, GRACIAS.

ENCUESTADOR _____

CUESTIONARIO No. _____

FECHA _____

DATOS GENERALES

Nombre _____ Edad _____

Estado civil: casado () soltero () Sexo: M () F ()

Profesión _____

En qué instituciones(s) educativa(s) trabaja:

Cecyte () Plantel 1 () Plantel 2 () Plantel 3 ()

Otro, especifique: _____

INSTRUCCIONES: Para responder a cada una de las siguientes preguntas, elija una de las opciones y marque dentro del paréntesis correspondiente una cruz X.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.- ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de su papá? (pregunta opcional)

- a) Primaria ()
- b) Secundaria ()
- c) Bachillerato ()
- d) Normal ()
- e) Licenciatura ()
- f) Ninguna de las anteriores ()

2.- ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de su mamá? (pregunta opcional)

- a) Primaria ()
- b) Secundaria ()
- c) Bachillerato ()
- d) Normal ()
- e) Licenciatura ()
- f) Ninguna de las anteriores ()

3.- Señale, ¿cuál es el nivel máximo de estudios académicos que tiene usted?:

- a) Nivel académico ()
 b) Bachillerato ()
 c) Bachillerato técnico terminal ()
 d) Bachillerato técnico ()
 e) Normalista ()
 f) Licenciatura ()
 g) Maestría ()

4.- Se tituló en este nivel: No () Sí ()

5.- ¿En qué tipo de institución educativa realizó usted los estudios correspondientes al último nivel académico?

- a) Preparatoria oficial ()
 b) Preparatoria privada ()
 c) Bachillerato técnico oficial ()
 d) Escuela Normal del Estado ()
 e) Instituto Tecnológico Regional ()
 f) Universidad Autónoma de San Luis Potosí ()
 g) Otro, especifique _____

6.- Actualmente está usted cursando algún tipo de estudios de nivel licenciatura con carácter profesional:

No () Sí () ¿Cuál? Especifique _____

7.- Actualmente ¿está usted cursando algún estudio profesional con nivel maestría?

No () Sí () ¿cuál? _____

8.- ¿Ha trabajado en el ámbito de su profesión?

No () Sí ()

9.- Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, entonces conteste lo siguiente ¿ cuánto tiempo trabajó en su profesión?

- a) menos de un año ()
 b) de 1 a 2 años ()
 c) de 3 a 4 años ()
 d) Más de 5 años ()

10.- En qué sector ha desarrollado su profesión:

- a) Industria ()
 b) Comercio ()
 c) Salud ()
 d) Construcción ()
 e) Comunicaciones y transportes ()
 f) Ninguna de las anteriores ()
 g) Otro, especifique _____

11.- Con relación a la pregunta anterior, señale como máximo tres de los principales puestos que ocupó y por cuánto tiempo.

PUESTOS	ANTIGÜEDAD

12.- Actualmente, se encuentra trabajando profesionalmente en su campo, además de ejercer labores docentes?

No () Sí ()

RELACIONES SOCIOPROFESIONALES

13.- ¿Pertenece a algún tipo de asociación profesional?

No () Sí ()

¿cuál? Especifique _____

PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

14.- ¿Participa el algún tipo de investigación de carácter profesional?

No () Sí ()

¿cuál? Especifique _____

EXPERIENCIA LABORAL DOCENTE

15.- Señale los años de experiencia docente que tiene en el nivel medio superior

- a) menos de un año ()
- b) de 1 a 2 años ()
- c) de 3 a 4 años ()
- d) de 5 a 6 años ()
- e) de 7 a 8 años ()
- f) de 9 a 10 años ()
- g) más de 11 años ()

16.- ¿Ha trabajado como docente en otro nivel educativo que no sea del nivel medio superior?

No () Sí () ¿cuál? Elija la (s) opción (es) correspondiente (s) a continuación:

- a) Primaria ()
- b) Secundaria ()
- c) Normal ()
- d) Licenciatura ()
- e) Maestría ()

f)Otro, especifique _____

17.- ¿Cuál es su antigüedad como docente en Cecyte?

- a) menos de un año ()
- b) de 1 a 2 años ()
- c) de 3 a 4 años ()
- d) de 5 a 6 años ()
- e) más de 7 años ()

18.- ¿Cuántas hora-clase diarias trabaja como docente frente a grupo?

- a) de 1 a 2 ()
- b) de 3 a 4 ()
- c) de 5 a 6 ()
- d) de 7 a 8 ()

CONDICIONES LABORALES

19.- ¿Qué tipo de nombramiento contractual tiene usted con la institución educativa Ceeyte?

- a) Docente ()
 b) Coordinador académico ()
 c) Coordinador de área ()
 d) Secretaria ()
 e) Encargado de vinculación ()
 f) Administrador ()
 g) Auxiliar de administración ()
 h) Encargado de recursos humanos ()
 i) Encargado de biblioteca ()
 j) Subdirector del plantel ()
 k) Otro, especifique _____

20.- ¿Qué tipo de funciones desempeña usted en la institución?

- a) Docencia ()
 b) Administrativas ()
 c) Ambas ()

21.- ¿Con qué frecuencia falta a clases por causa de actividades administrativas inherentes a su puesto?

- | | | | |
|------------------------|--------------------|-------------------|----------------|
| Muy frecuentemente () | Frecuentemente () | Algunas veces () | Nunca () |
| 5 veces por mes | 3 veces al mes | 1 vez al mes | 0 veces al mes |

22.- Considera usted importante faltar a clases por causa de alguna comisión administrativa.

- | | | | |
|--------------------|----------------|---------------------|---------------------|
| Muy importante () | Importante () | Poco importante () | Sin importancia () |
|--------------------|----------------|---------------------|---------------------|

23.- ¿Cuántas asignaturas imparte en un semestre?

- a) Una ()
 b) Dos ()
 c) Tres ()
 d) Cuatro ()
 e) Cinco ()
 f) Más de seis ()

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS

24.- ¿A qué área de las ciencias pertenece la asignatura que imparte?

- a) Ciencias naturales ()
 b) Ciencias sociales ()
 c) Especialidad ()
 d) Deportes ()
 e) Otro, especifique _____

25.- ¿Con qué frecuencia asiste a los cursos de formación docente organizados por Ceeyte?

- | | | | |
|------------------------|--------------------|-------------------|----------------|
| Muy frecuentemente () | Frecuentemente () | Algunas veces () | Nunca () |
| 4 veces por año | 3 veces por año | 2 veces por año | 0 veces al año |

26. Con relación a estos cursos de formación docente, señale usted tres de los aspectos que haya considerado más útiles para su trabajo académico y en qué circunstancias observó su aplicación.

ASPECTOS	APLICACIÓN
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-

27.- ¿Con qué frecuencia asiste usted a cursos de formación docente organizados por instituciones educativas distintas a Cecyte?

Muy frecuentemente () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()
 ()
 4 veces por año 3 veces por año 2 veces por año 0 veces al año

28.- De los siguientes cursos, que pertenecen al área de la educación ¿a cuáles ha asistido usted?

- a) Didáctica ()
 b) Dinámicas grupales ()
 c) Planeación de programas ()
 d) Curriculum ()
 e) Evaluación del aprendizaje ()
 f) Ninguno
 g) Otro, especifique _____

29.- Qué orden de importancia da usted a los siguientes tipos de eventos académicos. Enumere del 0 al 6. (El 6 es para el más importante y el 0 para el menos importante)

- a) Especialidad ()
 b) Conferencia ()
 c) Diplomado ()
 d) Taller ()
 e) Seminario ()
 f) Curso ()
 g) Maestría ()

30.- ¿Se encuentra actualmente en algún tipo de formación docente? No () Si () ¿cuál? especifique:

- a) Seminario ()
 b) Taller ()
 c) Especialidad ()
 d) Diplomado ()
 e) Curso ()
 f) Maestría ()
 g) Otro, especifique _____

31.- ¿Con qué frecuencia asiste a cursos de actualización de tipo profesional relacionados con la materia que imparte, organizados por Cecyte?

Muy frecuentemente () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()
 4 veces por año 3 veces por año 2 veces por año 0 veces al año

32.- ¿Con qué frecuencia asiste a cursos de actualización de tipo profesional relacionados con la materia que imparte, organizados por instituciones educativas diferentes a Cecyte?

Muy frecuentemente () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()
 4 veces por año 3 veces por año 2 veces por año 0 veces al año

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS ACADÉMICOS

33- Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, conteste lo siguiente ¿A qué área de las ciencias corresponden esos cursos de actualización relacionados con la materia que imparte?

- a) Ciencias Naturales ()
- b) Ciencias Sociales ()
- c) De tipo tecnológico ()
- d) Otro, especifique: _____

34- ¿Ha participado como organizador de eventos académicos? No () Sí ()

35- Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, conteste lo siguiente ¿qué tipo de eventos de carácter académico ha organizado?

- a) Conferencias ()
- b) Paneles ()
- c) Mesas redondas ()
- d) Talleres ()
- e) Cursos ()
- f) Seminarios ()
- g) Diplomados ()
- h) Otro, especifique: _____

ANEXO NO. 4

MATRIZ ANALÍTICA DEL CUESTIONARIO

CATEGORÍA CONCEPTUAL: PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE		
CATEGORIA	NIVELES DE ANALISIS	INDICADORES
Características generales	Situación social	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Edad
	Origen social	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de escolaridad del docente. • Nivel de escolaridad de los padres del docente
	Distribución sectorial	<ul style="list-style-type: none"> • Origen profesional
Características formativas	Nivel académico	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de estudios del docente • Condiciones de titulación • Experiencia profesional no docente • Actividades de investigación
	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación profesional por áreas del conocimiento • Conocimiento disciplinario y didáctico-pedagógico. • Estudios de posgrado
Características laborales	Vinculación con el trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad docente
	Condiciones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades académicas • Situación contractual
Condiciones de vinculación	Vinculación con la profesión de origen	<ul style="list-style-type: none"> • Profesional en activo
	Desarrollo de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades académicas
Condiciones de trabajo	Vínculo laboral con el ejercicio de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones contractuales • Funciones asignadas • Carga académica: asignaturas por semestre y hora-clase frente a grupo
Desarrollo del conocimiento	Actividades laborales profesionales de docencia y actualización	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de investigación • Profesional en activo • Actualización profesional • Organización de eventos académicos
Ejercicio profesional no docente	Antecedentes al ejercicio de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad en la profesión no docente • Sector del desarrollo profesional

ANEXO NO. 5

“GUÍA DE ENTREVISTA”

Guía de entrevista semiestructurada realizada a docentes.

La siguiente entrevista tiene la intención de obtener información acerca de su trabajo como docente de la educación tecnológica del nivel medio superior, desde los antecedentes hasta su consolidación. El propósito consiste en identificar posibles necesidades de formación para construir una propuesta alternativa que permita mejorar la profesionalización del docente de este nivel educativo.

PREGUNTAS

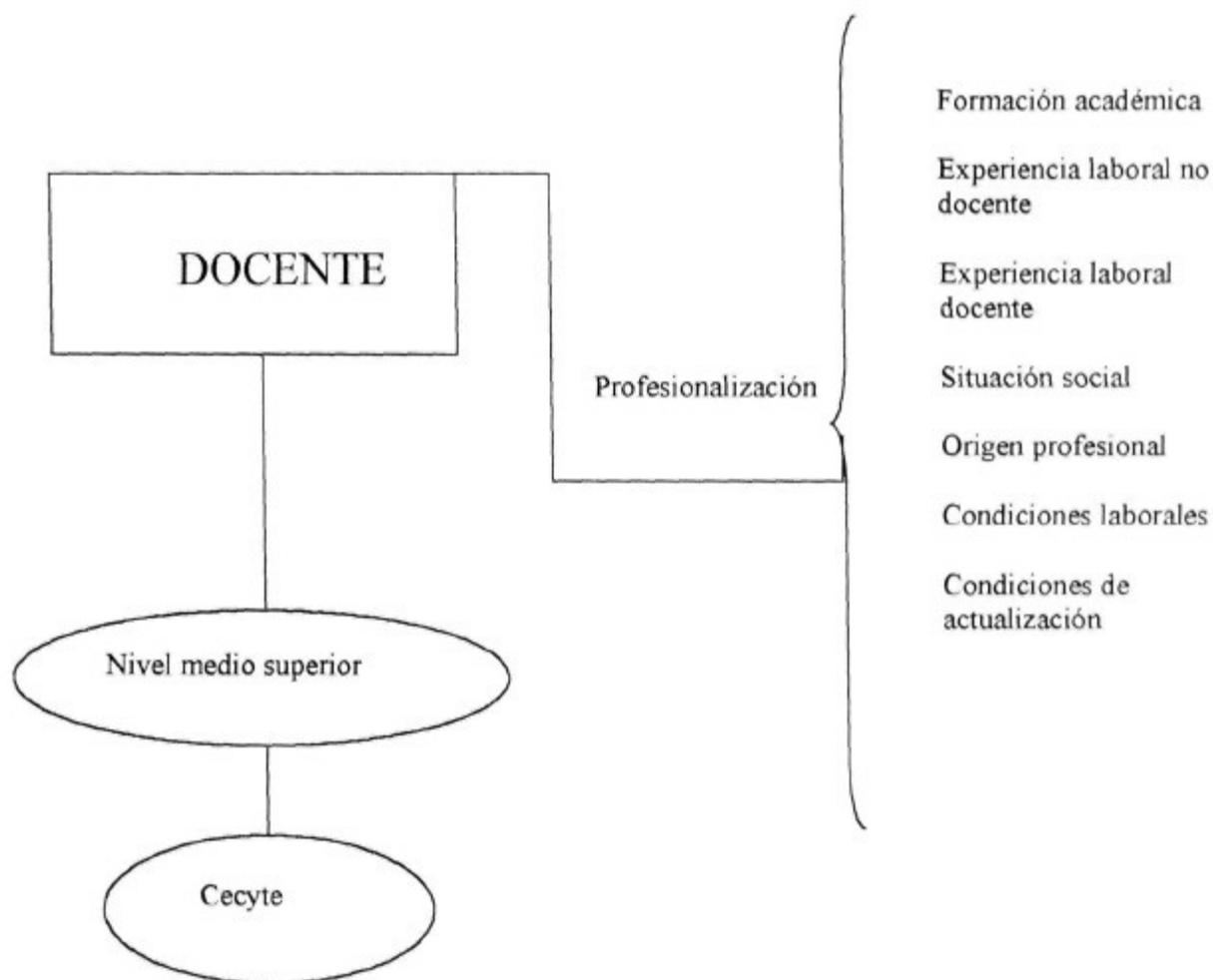
- 1.- ¿Cuáles son sus datos generales?
- 2.- ¿Dónde trabajabas antes de iniciarse como docente?
- 3.- ¿Cómo obtienes el trabajo como docente?
- 4.- ¿Cuál fue el mecanismo de contratación como docente?
- 5.- ¿Porqué decides ser docente?
- 6.- Una vez contratado como docente, cómo pensaste que desarrollarías tu trabajo
- 7.-Platicame sobre tu primer día de clases
- 8.- Qué planeaste para tus primeros días de clases
- 9.-¿Qué significa para ti ser docente?
- 10.- ¿Qué te ha dejado la profesión como docente?
- 11.- ¿Cuáles han sido tus mayores logros como docente?

ANEXO NO. 6

“MATRIZ ANALÍTICA DE LA ENTREVISTA”

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	MOMENTOS DE LA TRAYECTORIA DOCENTE	INDICADORES
Datos generales de identificación	Quiénes son los docentes	Sexo Edad Profesión Origen profesional Experiencia laboral no docente Experiencia docente Niveles de desarrollo de la experiencia docente Edad a la que inicia la profesión docente
Antecedentes del inicio del docente	Genealogía de la formación docente	Necesidad laboral Estado civil Gusto o afinidad por la actividad docente Experiencias previas inherentes a la enseñanza Antecedentes familiares Formas de inserción a la actividad docente Género
Inicio del docente	El docente: premisas y avatares del inicio	Mecanismos DE contratación El primer día de clases frente a grupo Encuentro con el programa de materia Planeación de clases Conocimiento disciplinar Conocimientos previos inherentes a la enseñanza
Desarrollo del docente	La tarea de aprender a ser docente: encuentros y desencuentros	Tipo de materia frente a grupo Conocimientos previos sobre el plan y el programa institucional Concepción de docente, d alumno, de enseñanza, de aprendizaje.
Consolidación docente	El docente ¿configurando al sujeto pedagógico?	Noción de experiencia, práctica, teoría Aspectos de reflexividad Noción de proyecto Procesos de significación y sentido Creencias y valores Subjetividad

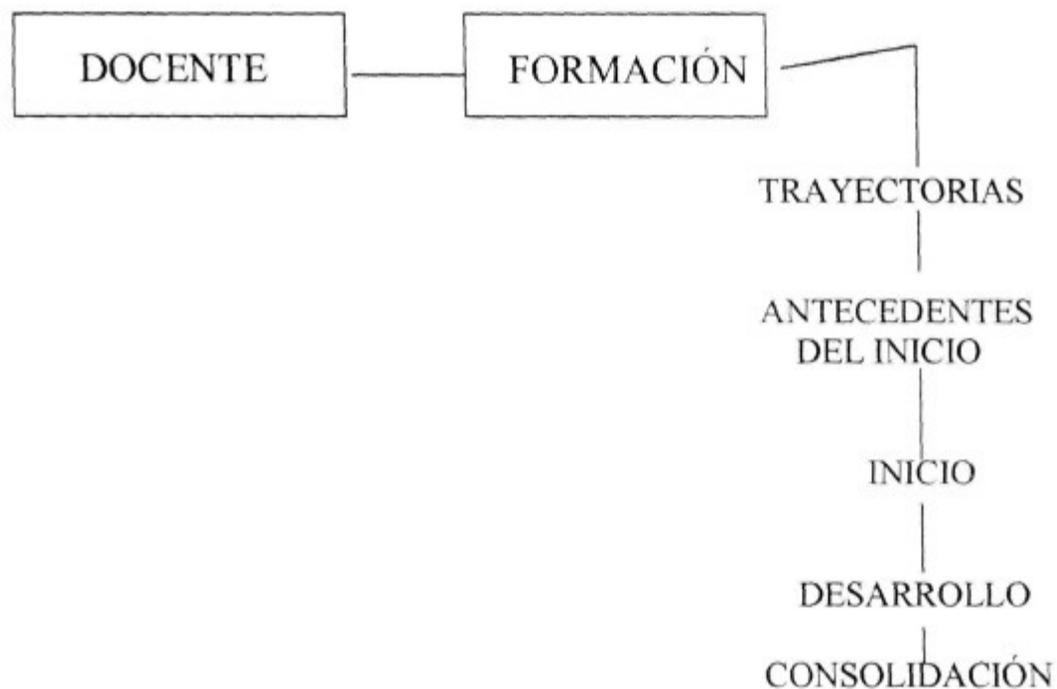
"PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE"



ANEXO NO. 8

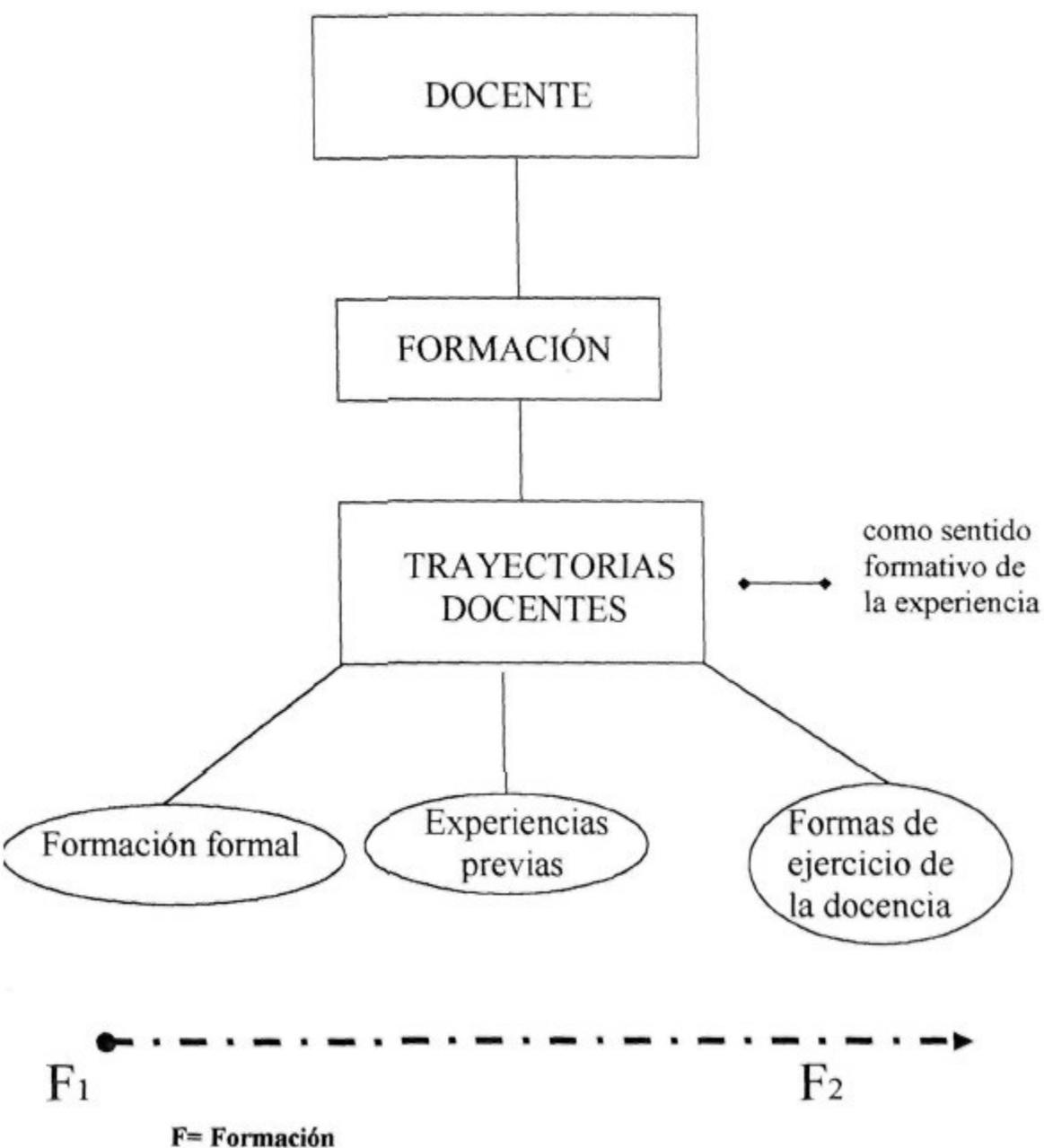
MODELO EMPIRICO

"FORMACIÓN DOCENTE EN TÉRMINOS DE TRAYECTORIAS"



ANEXO NO. 9

"CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ACTO"



NOTAS

¹ Según Zemelman (1989) el contenido de cualquier problema requiere ser reconstruido en el contexto en el que se inserta, para lo que se requiere la recuperación de la historicidad como carácter de lo educativo, lo que alude necesariamente al concepto de realidad, entendida como la articulación de procesos heterogéneos, y en la que existen tres presupuestos que permiten definir el perfil de realidad; a saber: "el movimiento", que previene contra una concepción estática de la realidad, la cual se deriva de la observación de la misma en un tiempo y espacio determinado; la "direccionalidad" que permite articular los diversos planos de realidad que confluyen en la determinación de la dirección que asumen los procesos; y, la "articulación" que permite distinguir que en la realidad los procesos no se desvinculan unos de otros (p. 15-62).

² En el contexto local no se ignora la existencia de programas formativos para el docente del nivel medio superior, tales como: el Instituto de Ciencias Educativas, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Enfermería, La Facultad de Psicología, entre otras, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Así como: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, la E.N.E.S.M.A.P.O., EL Instituto Tecnológico Regional, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, El colegio de San Luis, sólo por citar algunos

³ El término trayectoria alude al "camino de desarrollo tanto personal como profesional del docente" (Giles, 1997, p. 13).

⁴ Referirse a la formación y profesionalización docente en términos de procesos implica aludir a espacios de apropiación, ante la capacidad de los sujetos de percibir y negociar nuevos lenguajes, esto es, realizar una "negociación de significados dentro de procesos de apropiación, implica la negociación de voluntades y compromisos (...) requiere de un proceso de objetivación que conjugue tiempos, espacios, intereses, voluntades y al final, memoria y expectativas distintas" (Tapia, 1994, p. 14).

⁵ Entendida como la "acumulación de conocimientos y destrezas a partir de la intelectualización de las vivencias a lo largo de su trayectoria profesional" (Tapia, 1994, p. 14).

⁶ referida a aquello que "recoge y se constituye por muchos de los momentos protagónicos creativos de los sujetos sociales, en diversos ámbitos, incluso aquel momento que ayuda a la construcción de nuevos enfoques paradigmáticos, nuevas teorías y nuevos conceptos" (Tapia, 1994, p. 14).

⁷ Entendida como "espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica (...) es la mediación reflexiva de aquellos influjos culturales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo" (Pérez, 1998, p. 18)

⁸ De acuerdo a Bourdieu (1990) los tipos de campo pueden ser: "científico, artístico, sociológico, antropológico, educativo, etc." (p. 93)

⁹ Según Tapia (1998) haciendo referencia a Bourdieu, "el capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado en forma de hábito; en estado objetivado, en forma de bienes culturales; y, en estado institucionalizado" (p.1).

¹⁰ Según Barrón (1990) "... el problema de la formación se complejiza por cuanto implica reconocer que el término es polisémico y dicotómico, dado que se habla de formación de distintos ámbitos y dimensiones ... Las diversas acepciones sobre la formación se dividen entre aquellas que ponen énfasis en la formación que vienen de afuera y en la formación que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto; no reconociendo la formación del sujeto como una totalidad, en donde existe una interrelación de lo subjetivo y lo objetivo en el hombre" (p. 65-67).

¹¹ "hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo con lo que el alumno ya sabe ... si puede relacionarse con su estructura cognoscitiva" (Ausbel, 1976, p. 56).

¹² Entendiendo la idea de necesidad "como devenir, porque trae consigo la incorporación de lo no establecido ... El problema consiste en basar el pensamiento en una necesidad de realidad, en vez de circunscribirlo a la búsqueda de la verdad, lo cual correspondería a un tipo de lenguaje que no aprisione el pensamiento en un conjunto de significados establecidos, consagrados, y ritualizados. Necesidad de realidad requiere de lenguajes desestructurantes, en condiciones de gestar realidades, y cuyo rasgo es el de ser capaces de articular diversidad de contenidos con horizontes históricos y sus opciones de construcción; que faciliten pensar desde horizontes ... supone un quehacer activo como base para concebir posibilidades de contraexperiencias que contrarresten las tendencias dominantes de lo vivido. Ello obliga a un constante cuestionamiento de los parámetros, es decir, del bloqueo que atrapa el pensamiento del hombre. ... la necesidad cumple una función más amplia que la exigencia de verdad al requerir un lenguaje más inclusivo que el analítico-formal. Este ámbito está conformado por

elementos susceptibles de teorización, o ... ideológico, valórico, ético, etc... idea de necesidad como devenir, porque trae consigo la incorporación de lo no establecido. Su construcción puede aprender de las enseñanzas del arte, en cuanto éste nos muestra la inclusión de lo informe ... de aquello que por carecer de un contenido preciso plantea romper con las prefiguraciones asociadas y con los significados establecidos" (Zemelman, 1995, p. 22-27)

¹³ La noción de sujeto significa "recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento como parte de su necesidad de futuro, necesidad que no es sino el momento vivido conforme a la apatencia de valores que trascienden el momento" (Zemelman, 1995, p. 12).

¹⁴ La noción de realidad es una "articulación entre conocimientos y tradiciones, experiencias y visiones, información y cultura, conjunto de universos que configuran un pensamiento ... que excede a lo puramente explicativo" (Zemelman, 1995, p. 13)

¹⁵ El concepto de historicidad involucra al menos tres aspectos: "el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado; las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro" (Jiménez, 1997, p. 2)

¹⁶ "constituida por los valores hegemónicos del escenario social" (Pérez, 1998, p. 17).

¹⁷ "Alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas" (Pérez, 1998, p. 17)

¹⁸ "presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica"... adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno" (Pérez, 1998, p. 17)

¹⁹ "Adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos su entorno" (Pérez, 1998, p. 17).

²⁰ Es necesario investigar a fondo "la creación de las condiciones institucionales para un trabajo de calidad, adecuada contratación de profesores, mecanismos para facilitarles una carrera profesional con significado, y una apropiada formación en el desarrollo y la consolidación de las estrategias educativas pertinentes ... como formas que constituyen las verdaderas estructuras curriculares de las instituciones ... lo que obstaculiza los cambios, las mejoras y las innovaciones" (De Ibarrola, 1994-II, p. 55-75)

²¹ El término construcción se entiende como "el conjunto de procesos sociales que dan como resultado la creación, el desarrollo y la consolidación institucional para poder cursar diferentes tipos de estudios". (De Ibarrola, 1994, p.171)

²² "conocimiento que se produce como resultado de las labores científicas ... posee un valor intrínseco y no requiere de más justificación que el que se deriva de su validez científica" (Medina, 1997, p. 317)

²² "conocimiento generado con fines económicos y consiste en desarrollar nuevos y mejores productos y medios para la producción, con el propósito de incrementar la competitividad ... genera bienes comerciales sujetos a compra, venta y contratación, sus resultados no se publican sino se patentan o se declaran secreto industrial, su valor está dado en términos monetarios y se determina por su capacidad para producir riqueza" (Medina, 1997, p. 317).

²³ "conocimiento generado con fines económicos y consiste en desarrollar nuevos y mejores productos y medios para la producción, con el propósito de incrementar la competitividad ... genera bienes comerciales sujetos a compra, venta y contratación, sus resultados no se publican sino se patentan o se declaran secreto industrial, su valor está dado en términos monetarios y se determina por su capacidad para producir riqueza" (Medina, 1997, p. 317).

²⁴ cuando se refiere a proyecto educativo se entiende como "el planteamiento preciso de objetivos, acciones, secuencias, etapas y aún de presupuestos que supuestamente guiarán con precisión el desarrollo de una empresa colectiva ... sin embargo el término se ha generalizado ... refiriéndose fundamentalmente a grandes objetivos sociales" (De Ibarrola, 1994, p. 25-26).

²⁵ El actor "toma las oportunidades que se le ofrecen en el marco de las restricciones inherentes a él (la elección), nunca es totalmente previsible pues no está determinada, por el contrario, siempre es contingente. Depende a la vez de un contexto, de las oportunidades y de las represiones (materiales y humanas... es indeterminada y por tanto libre" (De Ibarrola, 1994, p. 178).

²⁶ Es decir, "el reconocimiento oficial de los estudios, por lo que la certificación se convierte en un bien simbólico y el más valorado para la población" (De Ibarrola, 1994, 179)

²⁷ se refiere a los recursos humanos y materiales, infraestructura, tales como: directivos, maestros, personal administrativo, planes y programas de estudio, manuales, laboratorios, bibliotecas, etc." (De Ibarrola, 1994, 179).

²⁸ Referido a "la construcción del edificio escolar y la nómina del personal" (De Ibarrola, 1994, p. 179).

²⁹ Información obtenida por medio de una entrevista a "César", quien participó en los trabajos de negociación para la creación de Cecyte, primero como administrativo y después como docente.

³⁰ La demanda "no está a la espera de la escuela de nivel medio superior para tomarla por asalto ... se hace necesaria una propaganda institucional y una labor de convencimiento por parte de las escuelas para atraer a los egresados de secundaria. La oferta se modifica en función de procesos de negociación ... existen grupos o personajes interesados en sostener una escuela hasta el último límite" (De Ibarrola, 1994, 195-196).

³¹ César, informante clave.

³² En dicho documento se señala que "esta nueva institución educativa se crea de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en la cual uno de sus propósitos es mejorar la calidad de la educación media superior y superior ... fomentar la educación técnica en todos sus niveles para disminuir el rezago tecnológico que nos separa de los países avanzados ... la existencia de una importante tendencia nacional de concretar la separación de los planteles de Educación Media superior de las universidades, buscando con ello mejoras en las políticas educativas que redunden en una mayor calidad en la preparación de los jóvenes que cursan dicho nivel".

³³ El caso es "algo específico, complejo, en funcionamiento ... es un sistema integrado ... El estudio cualitativo de caso pretende "lograr una mayor comprensión ... del caso, apreciando la singularidad y la complejidad ... su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos" (Stake, 1999, p. 16 y 26).

³⁴ Como "el familiar, el local y el regional, como los escenarios típicos de los procesos de apropiación cultural ... se transforman ... en verdaderos espacios ... de producción de sentido" (Tapia, 1994, p. 12)