



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS”

Tesis que para obtener el Grado de

Doctor en Educación

Presenta:

Juan Carlos Díaz Méndez

COMITÉ TUTORIAL:

Dr. Andrés Lozano Medina

Dr. Sergio Martínez Romo

Dr. Prudenciano Moreno Moreno

México, D. F.

Abril, 2015

INDICE

Acrónimos	8
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y DEL OBJETO DE ESTUDIO	23
1.1. Planteamiento del Problema	26
1.1.1. Antecedentes de la Reforma Integral para la Educación Media Superior.....	31
1.1.2. El contexto educativo en el que se implementa la RIEMS.....	36
1.1.3. La nueva racionalidad discursiva del trabajo docente implícito en la RIEMS.....	41
1.1.4. El nuevo discurso educativo en la RIEMS.....	43
1.1.5. Participación de los docentes en la estructuración de la RIEMS.....	44
1.1.6. La realidad laboral y contextual del trabajo docente.....	47
1.1.7. Diversidad en las formas de acceso a la carrera docente.....	50
1.1.8. Las políticas de actualización docente.....	53
1.2. Preguntas de investigación	57
1.3. Objetivos de la investigación	58
1.3.1. Objetivo general.....	58
1.3.2. Objetivos específicos.....	59
1.4. Justificación	59
CAPÍTULO II ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	67
INTRODUCCIÓN	67
2.1. La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria	69
2.2. Las prevocacionales y vocacionales del Instituto Politécnico Nacional	72
2.3. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	74
2.4. El Colegio de Bachilleres	78

2.5.	La reestructuración de la Educación Media Superior en México y el Congreso de Cocoyoc en 1982.....	81
2.6.	El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	85
2.7.	Los Centros de Estudios de Bachillerato Pedagógico (CEBP)	87
2.8.	La Educación Media Superior en el contexto actual.....	89
2.9.	La globalización y sus efectos en la Educación Media Superior.....	94
2.10.	La descentralización educativa en México: una medida impuesta por los organismos internacionales.....	99
2.11.	La Reforma integral para la Educación Media Superior.....	103
2.12.	El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).....	110
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....		113
	INTRODUCCIÓN.....	115
3.1.	Las políticas educativas en el contexto mundial.....	116
3.2.	Las políticas educativas y sus conceptualizaciones.....	119
3.3.	El análisis del discurso educativo de la RIEMS.....	121
3.4.	El discurso incluyente de la SEP en un marco de diversidad.....	126
3.5.	La ideología en la RIEMS.....	129
3.6.	La implementación de la RIEMS: una acción enmarcada por mecanismos de poder en contextos distintos.....	135
3.7.	El ejercicio del poder.....	138
3.8.	El poder y las políticas como prácticas discursivas.....	141
3.9.	El espacio social: un campo de lucha y poder ideológico en la educación media superior.....	143
3.10.	El capital cultural en el campo académico en la Educación Media Superior.....	145
3.11.	Características y concepto de capital desde Bourdieu.....	146
	a. <i>Estado incorporado</i>	149
	b. Estado objetivado.....	149
	c. Estado institucionalizado.....	149

3.12.	El Habitus.....	149
	a. Dimensión posicional.....	152
	b. Dimensión distributiva.....	152
	c. Dimensión económica.....	153
	d. Dimensión categorial.....	153
3.13.	Violencia simbólica.....	155
3.14.	Teoría de las resistencias.....	158
3.15.	Distintas teorías que abordan el concepto del conflicto y las resistencias en el ámbito educativo.....	159
3.16.	Las tensiones y resistencias de los docentes ante las nuevas reglas de la RIEMS.....	164
3.17.	Resistencias de los docentes ante las Reformas.....	171
3.18.	Las competencias en el marco de la Reforma para la educación media superior.	172
3.19.	Las competencias y el cambio curricular a partir RIEMS.....	176
3.20.	Las competencias docentes.....	179
CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....		185
	INTRODUCCIÓN.....	187
4.1.	El uso de la metodología mixta en la construcción del conocimiento.....	188
4.2.	El Enfoque cuantitativo.....	190
4.3.	El enfoque cualitativo.....	191
4.4.	El análisis del discurso político educativo.....	196
4.5.	El Objeto de estudio de esta investigación.....	198
4.6.	Fases del proceso de investigación.....	200
	4.6.1. Primera etapa: Construcción del proyecto de investigación.....	200
	4.6.2. Segunda Etapa: Construcción del estado del conocimiento.....	201
	4.6.3. Tercera etapa: El trabajo documental.....	202
	4.6.4. Cuarta etapa: Trabajo de campo.....	203
	Matriz de congruencia.....	204
	4.6.4.1. Características del cuestionario.....	211
	4.6.4.2. Entrevistas informales para docentes.....	216
	4.6.4.3.La selección de la muestra para esta investigación.....	218

	4.6.4.4. Definición de la población.....	218
	4.6.5. Quinta etapa: Análisis y sistematización de la información y elaboración del informe.....	221
CAPÍTULO V	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	223
	INTRODUCCIÓN.....	225
5.1.	Resultados en el ámbito sociodemográfico.....	227
5.1.1.	Características personales: sexo, edad y años de antigüedad de los docentes en el nivel de bachillerato.....	227
5.1.2.	Preparación profesional.....	229
5.1.3.	Formas de acceso al nivel medio superior.....	232
5.1.4.	Percepción de los docentes respecto a su situación laboral y carga académica	237
5.2	Resultados en el ámbito de las Políticas de actualización	239
5.2.1.	El PROFORDEMS como política de actualización de la RIEMS	240
5.2.2.	El Programa de Titulación de Profesores de Media Superior ...	254
5.2.3.	Valoración de los profesores respecto a la actualización docente mediante diplomados y especializaciones.	256
5.2.4.	Apropiación de los elementos teórico-conceptuales por parte de los docentes con la implementación de la RIEMS	262
5.3	Resultados con relación al ámbito de Valoración de la RIEMS.	264
5.3.1.	Valoración de la RIEMS por parte de los profesores de bachillerato.....	265
5.3.2.	Participación de los docentes en el proceso de construcción e implementación de la RIEMS.....	267
5.3.3.	Valoración de los logros educativos entre los docentes con relación a la RIEMS.....	272
5.4.	Resultados en el ámbito de tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS.....	273
5.4.1.	Las tensiones de los docentes de bachillerato a partir de las encuestas	274
5.4.2.	Tensiones y resistencias expresadas por los docentes en las entrevistas	283

5.5. Resultados en el ámbito de los Mecanismos de poder y violencia en la RIEMS, Capital cultural y habitus.....	291
5.6. Entrevista a un especialista con relación a la implementación de Reformas educativas	298
CONCLUSIONES.....	305
BIBLIOGRAFIA.....	325
ANEXOS.....	345

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Tasa de egreso del Nivel Medio Superior.....	32
Tabla N° 2 de Asignación de alumnos al bachillerato de la UNAM en las generaciones: 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014.....	77
Tabla N° 3. Distribución de profesores por plantel.....	77
Tabla N° 4. Modalidades de la Educación Media Superior.....	91
Tabla N° 5. Organización de las opciones que componen la Educación Media Superior.....	93
Tabla N° 6. Matriz de congruencia. Dimensiones y variables de análisis.....	204
Tabla N° 7. Distribución de la muestra por escuela y N° de docentes.....	220
Tabla N° 8. Docentes de Educación Media Superior por tipo de sostenimiento a nivel nacional. (2011).....	250
Tabla N° 9. Conocimiento respecto a los distintos elementos incluidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior.....	264
Tabla N° 10. Valoración por parte de los docentes de la RIEMS como un proceso incluyente y democrático.....	267
Tabla N° 11. Tipo de participación de los docentes en la construcción de la RIEMS.....	271
Tabla N° 12. Situación favorable o tensiones percibidas por los docentes en su desempeño laboral.....	279
Tabla N° 13. Manifestaciones de los docentes respecto a las resistencias.....	282

ACRÓNIMOS

- AHUNAM.** Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
- ANUIES.** Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
- BID.** Banco Interamericano de Desarrollo
- BM.** Banco Mundial
- CAST.** Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos
- CCH.** Colegio de Ciencias y Humanidades
- CEBP.** Centros de Estudios de Bachillerato Pedagógico
- CECyT.** Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
- CECyTE.** Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales
- CEPAL.** Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CERTIDEMS.** Certificación de la Educación Media Superior
- CINDE.** Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional
- CLACSO.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- COMIE.** Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- CONALEP.** Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
- CONAPO.** Consejo Nacional de Población
- CONEVAL.** Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social
- COSDAC.** Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
- COSNET.** Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica
- DeSeCo.** Definición y Selección de Competencias
- DGB.** Dirección General de Bachillerato
- DGECyTM.** Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
- DGETA.** Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
- DGETI.** Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
- DIA.** Diálogo Interamericano
- EBNC.** Educación Basada en Normas de Competencia
- ECBCC.** Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas

EMS. Educación Media Superior
EMSAD. Educación Media Superior a Distancia
ENLACE. Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ENP. Escuela Nacional Preparatoria
ESC. Escuela Superior de Comercio
ESIME. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
EURYDICE. Red de la Unidad Europea de Información en Educación
FMI. Fondo Monetario Internacional
IES. Instituciones de Educación Superior
INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPN. Politécnico Nacional
MADEMS. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
MCC. Marco Curricular Común
MECE. Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MIR. Matriz de Indicadores para Resultados
NAFIN. Nacional Financiera
NTCL. Normas Técnicas de Competencia Laboral
OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OEA. Organización de Estados Americanos
OEI. Organización de Estados Iberoamericanos
PNR. Partido Nacional Revolucionario
PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PREFECO. Preparatorias Federales por Cooperación
PROFORDEMS. Programa de Formación Docente para Educación Media Superior
RIEMS. Reforma Integral para la Educación Media Superior
RVOES. Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios
SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP. Secretaría de Educación Pública
SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNB. Sistema Nacional de Bachillerato
SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TICs. Tecnologías de la Información y Comunicación

UAM. Universidad Autónoma Metropolitana

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia

UPN. Universidad Pedagógica Nacional

USAID. The United States Agency for International Development

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como propósito reflexionar respecto a las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato generadas a partir de la puesta en marcha en 2008, con la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). Para poder adentrarse en el terreno de las tensiones y resistencias de los profesores dentro de los contextos educativos en donde laboran y establecen sus distintas interrelaciones, diferencias y posiciones con relación a la implementación de las políticas y reformas educativas, fue necesario conocer a fondo el entramado de relaciones existentes entre los distintos actores que laboran a nivel bachillerato, en específico de aquellos docentes quienes a partir de la implementación de la RIEMS, fueron los sujetos directamente involucrados en este ajuste a la política educativa en el ámbito de la Educación Media Superior en México.

Todo este entramado de situaciones entre la política educativa, la Reforma y los docentes de bachillerato tiene que ver con problemáticas comunes que se relacionan con diversos aspectos, entre los cuales se encuentran: el contexto educativo en el que se implementa la Reforma educativa en Educación Media Superior y la realidad laboral en la que se desarrolla el trabajo docente; las distintas acciones llevadas a cabo por la autoridad educativa para implementar, operar e imponer la RIEMS y por consiguiente con las reacciones, tensiones y resistencias de los docentes ante esta acción reformista; también tiene que ver con la nueva racionalidad discursiva respecto al trabajo docente a partir de la implementación de la RIEMS; además se vincula con las políticas de actualización docente y con la violencia simbólica que se ejerce como parte de todo este discurso educativo para la Educación Media Superior.

Antes de describir los elementos que conforman la estructura de este trabajo, es importante señalar que las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato en la Educación Media Superior, van ligadas a distintos mecanismos de relaciones de poder que se ejercen desde la propia implementación de la

reforma educativa. A partir de la aparición e imposición de esta reforma, se fue generando una compleja trama de interacciones y antagonismos de fuerzas a nivel macro y micro dentro del contexto educativo que permitieron posicionar a los diferentes actores dentro de un campo de acción, en el que fueron construyendo y deconstruyendo, con base a dichas interacciones, su realidad laboral.

Las tensiones y resistencias que se identificaron en esta investigación, estuvieron ligadas con esas expresiones surgidas en el contexto educativo en el que interactuaron los principales actores escolares (alumnos, docentes, directivos) y en donde se buscó entender las intervenciones y acciones de la cultura dominante en el contexto escolar.

Las tensiones y resistencia que se expresan a través de distintas formas en el contexto educativo, tal y como lo es la política educativa; la RIEMS; el nuevo modelo basado en competencias; la nueva reestructuración de los planes y programas de estudio, las formas y procesos de actualización docente; así como los documentos normativos, acuerdos y lineamientos, entre otras cosas, no son sino instrumentos que se establecen como parte de una estructura de poder, es decir, como aquellos insumos de una relación de fuerza que puede ser observada desde una doble dimensión: desde su capacidad de acción en el contexto educativo y desde su capacidad de reacción en el momento en que los docentes conocen, asumen y se ven afectados por la imposición de todos esos mecanismos de poder.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la capacidad de afectar la vida laboral de los docentes, lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que al ser afectados muchos profesores de bachillerato, éstos se ven obligados a responder mediante la capacidad de resistencia. Por consiguiente, las tensiones y resistencias que se presentan en los planteles de bachillerato, son respuestas de los profesores a los embates del ejercicio del poder sobre su desempeño, sobre su formación, sobre sus actos y acciones en el ámbito laboral.

En este mismo orden de ideas, las tensiones y resistencias generadas por relaciones de poder en el campo educativo, se legitiman mediante poderes simbólicos a los que Bourdieu les denomina “violencia simbólica”, la cual es aceptada como legítima por los docentes como una condición de dominación. Los mecanismos mediante los cuales se oculta esa violencia y se imponen determinadas formas de actuación en el campo educativo, a la vez que se naturalizan, se van legitimando con el transcurso del tiempo y mucho tiene que ver en todo esto, el habitus cotidiano que los docentes asumen en sus escuelas y en su labor docente al avalar dicha violencia como algo natural e incuestionable. El habitus supone una encarnación de disposiciones subjetivas que hacen que el sujeto piense el mundo de manera limitada. Esto hace evidente que la ideología dominante impuesta a través de las Reformas en el campo educativo, tenga que volver autoevidentes sus creencias, para imponerlas sin que se detecte esa imposición. Por consiguiente, la violencia simbólica se convierte en esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas y en unas creencias socialmente inculcadas. (Bourdieu, 1999: 173).

Ante este panorama, las tensiones y resistencias que se analizan en esta investigación, nacen y tienen que ver con esos espacios académicos y escolares que son producto de la imposición de muchas instituciones y actores, pero que se reflejan de manera más notoria, a través de las reformas educativas que representan en sí, relaciones de poder y fuerza, mediante las cuales los diversos actores asumen una postura sumisa ante los embates de la política educativa o presionan y negocian para defender sus intereses y logros académicos, laborales y sindicales.

Siendo el conflicto una ruptura, no necesariamente tiene connotaciones negativas; dependiendo de su naturaleza, ya que estos pueden ser fuente de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, en el campo de la Educación Media Superior se aprecian desencuentros y confrontaciones entre las instancias

decidoras de las políticas educativas y los docentes, situación generada por la insatisfacción con relación a las difíciles condiciones de trabajo y al desconocimiento de los logros sindicales y laborales; tensiones que muchas veces tienen repercusión directa en la gestión de los sistemas educativos, en las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito internacional en el que se implementa RIEMS, se puede decir que ésta nace dentro de un contexto socio-histórico sustentado en la globalización y construido bajo la hegemonía del capitalismo neoliberal propiciado por los distintos organismos internacionales como lo son el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La intensión principal de esta injerencia a través de recomendaciones para todos los sistemas educativos a nivel internacional, es insertar al mercado laboral a jóvenes para que brinden mano de obra calificada a las empresas y por consiguientes, adquieran y dominen una serie de competencias genéricas, específicas y profesionales, haciendo de las escuelas, recintos de capacitación para los mercados globales. Esto ha generado mecanismos regulatorios y de poder que influyen de manera determinante en la escuela con la puesta en marcha de un nuevo currículo para los jóvenes en aquellas escuelas que se han incorporado a la RIEMS. Al respecto, todos estos esquemas de subjetivación de la nueva realidad, tanto internos como externos, tienen que ver con el papel de los diferentes marcos en los que se adoptan las regulaciones a las que se deben de sujetar los docentes y al tipo de respuestas que los propios profesores generan ante la imposición de estas medidas.

Es importante considerar que toda Reforma educativa, cualquiera que sea el nivel o modalidad en la que se establezca, permite indiscutiblemente visualizar un escenario de tensiones y conflictos entre los distintos actores pertenecientes a ese nivel educativo; ya sea por las formas y procesos impositivos de las propias autoridades educativas, quienes tienen la consigna de establecer la Reforma o por las respuestas de los directivos, estudiantes o maestros, quienes

serán los sujetos directamente involucrados con los cambios y nuevas disposiciones de la misma.

Los distintos actores del proceso educativo, si bien no comparten los mismos contextos escolares porque a nivel nacional hay fuertes diferencias entre los propios subsistemas y modalidades educativas, si viven situaciones y ambientes académicos, organizacionales, sindicales o laborales muy parecidos a nivel nacional, sin embargo, dentro de estos contextos de trabajo, casi siempre son los profesores quienes deben de asumir distintos roles, valores y posturas acordes a las concepciones construidas dentro de esa realidad laboral en la que se fueron estableciendo nuevas objetividades laborales, nuevos roles docentes y distintas acciones colectivas, que muchas veces, no son del todo adecuadas a las condiciones laborales ya establecidas, generándose con ello, tensiones y resistencias ante una realidad que les apremia.

Es precisamente este escenario en el que ha determinado el rumbo de la Educación Media Superior en nuestros días con la RIEMS. Todo ello ha originado nuevas dinámicas y formas de organizar, gestionar y ejercer la profesión docente, estableciendo una realidad laboral, académica y organizativa; distinta comparativamente con la que se venía trabajando y generando con ello, una serie de problemas relacionados con los procesos de toma de decisiones y con la construcción de consensos para la operación de la misma.

Para conocer las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato, esta investigación consideró como objeto de estudio, las tensiones y resistencias surgidas entre los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, conflictos que impactan y afectan las relaciones y el desempeño docente de los profesores de bachillerato como destinatarios directos de la política educativa y de la nueva Reforma en la Educación Media Superior.

La muestra para este estudio fue de 128 profesores de dos Colegios de Bachilleres del Distrito Federal y de cinco Centros de Estudios de Bachillerato

(Dos del D.F; dos en el Estado de Hidalgo y uno en el Estado de Veracruz). Dentro de esta población estudiada, no se incluyeron a escuelas particulares, sino únicamente instituciones del sector público. De igual forma, no se incluyeron a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT o vocacionales), pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional (IPN); a las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP) y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a las Escuelas Preparatorias del Distrito Federal, ya que estas instituciones no se integraron a la RIEMS por ser instituciones autónomas que elaboran sus propios Planes y programas de estudio para la población estudiantil que estudia en esos planteles y de igual forma llevan a cabo sus propias estrategias de actualización docente. Tampoco se seleccionaron planteles pertenecientes al esquema de educación tecnológica (CETIS, CBETIS, CONALEP) y otros, ya que éstos se incorporaron al modelo por competencias desde 1994 de acuerdo a las políticas educativas establecidas en ese momento para generar la mano de obra calificada que las empresas requerían como producto de la globalización.

En la construcción de la estructura del capítulo I, se incluyeron el planteamiento y su delimitación, considerando situaciones específicas relacionadas con la nueva racionalidad laboral de los docentes a partir de la implementación de nuevos mecanismos y dispositivos de poder gubernamental incluidos en la Reforma y con las formas de cómo este nuevo discurso regulador puede llegar tensionar la realidad laboral de los docentes. También se estructuraron las preguntas de investigación; los objetivos generales y específicos de la investigación, los antecedentes del problema con relación a la RIEMS y la justificación del por qué una reforma educativa como ésta, permitiría al docente adquirir un conjunto de competencias para impulsar los conocimientos, las habilidades y actitudes de los estudiantes de este nivel a partir de su implementación.

En el Capítulo II, se incluyen los antecedentes y el contexto históricos en el que nace la Educación Media Superior en México. Este apartado es muy

importante, ya que nos aporta datos, aspectos, situaciones y elementos vinculados con el surgimiento de los distintos subsistemas de Educación Media Superior. Los antecedentes reflejan en parte, los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de base para el sustento de futuras investigaciones. En este apartado también se incluyen diversas aportaciones de investigadores y trabajos de investigación que permiten hacer comparaciones y tener ideas sobre cómo surgieron las diversas instituciones de media superior, cómo se estructuraron, a qué demandas respondieron y sobre todo, cómo se fueron constituyendo en espacios escolares y académicos dentro de la Educación Media Superior en nuestro país.

En el Capítulo III se presenta el marco teórico conceptual, en el cual se han considerado los aportes realizados por diversos autores y especialistas con relación al objeto de estudio estudiado; de esta manera se puede tener una visión más amplia sobre las tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. En este capítulo se expone específicamente una serie de conceptualizaciones, teorías, ideas y aportaciones consultadas en diversas fuentes con relación a las políticas educativas; el discurso, discurso político, la ideología, el poder, mecanismos y relaciones de poder, currículo, currículo homogeneizante; habitus, violencia simbólica, campo social y campo educativo; competencias, modelo por competencias; competencias docentes, capital cultural, actualización y profesionalización docente y otros aspectos más que conforman este capítulo.

Muchos de estos aportes son parte de las construcciones intelectuales de investigadores y teóricos como es el caso de: Luis Aguilar Villanueva, Armando Alcántara, Louis Althusser, Baczko, Bourdieu, Brunner, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Nicolás Casullo, Castrejón Díez, Castoriadis, Naom Chomsky, Sonia Comboni, José Luis Coraggio, Ángel Díaz Barriga, Emilio Durkheim, Faiclough, Michel Foucault, Fullan, García Canclini, Gimeno Sacristán, Giroux, González Casanova, Andy Hargreaves, Giddens, Ernesto Laclau, Lander, Mardones, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Pérez Gómez, Ricoeur, Ruth Sautu, Schutz,

Thompson, Touraine, Van Dijk, Max Weber y Zemelman, entre otros.

Es importante señalar que todas estas teorías y conceptos se integran y se articulan a lo largo de los ámbitos de análisis de los resultados en el capítulo V, por lo cual fueron fundamentales para mostrar los hallazgos y su vinculación con las dimensiones de la investigación.

En el capítulo IV se aborda la parte metodológica utilizada en esta investigación, la cual se relaciona con el uso de una metodología mixta, conformada por lo cuantitativo y lo cualitativo a fin de lograr una mayor profundidad. Al respecto, la evidencia empírica adquirida a través de la observación, fue un proceso muy importante para adquirir el conocimiento empírico, en donde entraron en juego las evidencias prácticas, lo recolectado en el campo o contexto específico a fin de ubicar los problemas relacionados con las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS.

En este capítulo también se plantean, cada una de las etapas del proceso de investigación; desde la construcción del proyecto de investigación, la construcción del estado del conocimiento, el trabajo documental, el trabajo de campo, las formas en que se realizó la selección de la muestra y la definición de la población de estudio. De igual forma se incluyen las técnicas e instrumentos de investigación, que en el caso de este trabajo, fueron el cuestionario, la entrevista informal y la entrevista estructurada a especialistas del campo educativo vinculados con la Educación Media Superior. De igual forma se describe, el proceso mediante el cual se analizó y sistematizó la información utilizando para ello, cinco ámbitos claramente definidos en la matriz de congruencia que se incluye en este capítulo. Finalmente se incluyen las variables y dimensiones mediante que permitieron explicar y analizar los resultados de esta investigación.

En el Capítulo V está relacionado con el análisis de los resultados de la investigación, en él se presentan los distintos ámbitos relacionados con las

tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS. Para abordar los distintos ejes de análisis e indicadores vinculados a esta problemática, fue necesario integrar cinco campos de análisis, los cuales fueron inherentes a las tensiones y resistencias de los profesores que trabajan en este nivel medio superior. En los cinco ámbitos se pueden observar datos sociodemográficos de los docentes que se vinculan con los resultados y el impacto de la oferta de actualización ofrecida a los profesores a través del Profordems, también se puede valorar el tipo de participación que tuvieron los docentes en el diseño y operación de esta Reforma; y desde luego, partiendo de las entrevistas semiestructuradas a los docentes de bachillerato, se pueden valorar las opiniones y resultados con relación a los mecanismos de poder y la violencia simbólica que se ha ejercido al interior de los planteles a partir de la implementación de la RIEMS; así como una valoración del impacto del capital cultural y el habitus que poseen los docentes de bachillerato con relación al espacio educativo y al contexto social en el que han desarrollado su labor docente.

Es muy importante señalar que en el análisis de los resultados, se llevó a cabo una interrelación específica con los objetivos y las preguntas de investigación planteados en el capítulo I, mismos que a su vez se entrelazaron con los antecedentes del capítulo II, con el marco teórico del capítulo III y con la estrategia metodológica del capítulo IV, para dar cuenta y mostrar en el capítulo V, los resultados de todo este proceso de correlación, con las preguntas de investigación, los objetivos, las dimensiones, los indicadores y los instrumentos de investigación.

El analizar las tensiones y resistencias de los docentes y sus significaciones académicas y educativas ha permitido conocer, valorar y entender desde distintos ángulos y perspectivas, el mundo en el que los docentes ejercen su labor educativa y el espacio en el que se interrelacionan y construyen esas objetividades que son parte de su realidad laboral; situación que sin lugar a dudas, es algo que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales

enmarcadas en los dispositivos y mecanismos de poder dentro de la Educación Media Superior ante la implementación de la RIEMS. Esto realmente es lo más significativo y lo que le da sustento a toda esta investigación.

CAPÍTULO I

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I.

Proceso de construcción del problema y del objeto de estudio

“No, no aceptes lo habitual como cosa natural. Porque en tiempos de desorden, de confusión organizada, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural. Nada debe parecer imposible de cambiar”

Bertolt Brecht

En este capítulo se describen los distintos procesos mediante los cuales se fueron construyendo y conformando la estructura de este apartado, específicamente el planteamiento del problema y el objeto de estudio con relación a las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Es importante mencionar que esta investigación se llevó a cabo en distintas escuelas del nivel medio superior, tanto en el Distrito Federal como en los estados de Hidalgo y Veracruz. En su estructura se incluye la delimitación del problema considerando aquellas situaciones vinculadas con una nueva racionalidad laboral a partir de la puesta en marcha e implementación de diversos mecanismos y dispositivos de poder gubernamental incluidos entre ellos, la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

Para ello se consideraron diversos insumos de análisis, entre ellos, la revisión de distintas fuentes de consulta para conocer la realidad laboral en la que se desempeñan diversos profesores del nivel de bachillerato general, sus condiciones laborales, formas de contratación, su postura académica ante la Reforma y los discursos reguladores del Estado, los cuales se encuentran implícitos en la RIEMS, entre otros. También en este apartado se presentan algunos antecedentes previos a la implementación de la RIEMS; las implicaciones de la puesta en marcha de esta propuesta educativa para los docentes de media superior; las interrogantes y dudas que surgen a partir de la

puesta en marcha de esta política educativa; los objetivos de investigación y los supuestos básicos que permitieron adentrarnos –desde distintas ópticas– a la realidad en la que el docente de educación media superior desarrolla su labor educativa.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008:13), “Las deficiencias existentes son muy serias y a diferencia de lo que ocurre en la educación básica y en la superior, en la Educación Media Superior no ha sido posible la construcción de una identidad y una serie de objetivos bien definidos para tratar de mejorar este nivel”. Ello se debe en parte –según la SEP– en la falta de preparación y de un perfil adecuado en la planta docente.

Con relación a este mismo punto, la misma RIEMS señala que el tema de los docentes, es uno de los principales retos de la Educación Media Superior (EMS), ya que es necesario definir el perfil que deben de tener, y crear los mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan (SEP; 2008) ,sin embargo, no todos los docentes o la mayoría de ellos no son docente noveles o recién incorporados al servicio y ello implica mucho más que buenas intenciones sobre el perfil que deben de tener para que la Reforma realmente logre sus propósitos.

Bajo este esquema, el tema de la actualización y profesionalización de los docentes, será uno de los asuntos más importantes con relación a la implementación de la RIEMS y para ello se requerirá que los profesores, además de atender distintas actividades académicas, laborales y sindicales, *“cuenten con las competencias y con las capacidades profesionales para dominar el enfoque por competencias...a fin de que jueguen un papel diferente al tradicional”*, condición que se plasma en las buenas intenciones de la propia Reforma. (SEP, 2008:14)

La RIEMS señala que los profesores serán los actores clave para favorecer el nuevo modelo educativo, por lo que deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su

experiencia contribuyan a la Reforma Integral; sin embargo, de acuerdo a Macías Narro (2008) ha habido una escasa participación de los docentes en la estructuración del nuevo currículo educativo y se ha nulificado su experiencia con relación a la construcción de la Reforma. Con referencia a lo anterior, El Observatorio Ciudadano de la Educación (2008) plantea que el problema central del éxito de la Reforma radica en:

... la formación de su profesorado, ya que actualmente no hay requisitos académicos claros para su contratación, promoción y permanencia; más bien prevalecen categorías burocráticas y sindicales. Cada modalidad ofrece a sus profesores cursos de actualización que, en general, son muy breves y desarticulados; no ofrecen una respuesta adecuada a la rápida evolución de los conocimientos, a las exigencias de transformación de nuestra sociedad ni a las expectativas de los jóvenes. La formación inicial y la actualización de un nuevo profesorado se encontrarán ciertamente con las resistencias de grupos de interés que se sienten afectados.

Además de lo planteado por el Observatorio Ciudadano; se suman otras situaciones entre el personal docente que van desde el desconocimiento de la fundamentación teórica del modelo por competencias; la falta de información sobre las nuevas políticas de actualización docente –como lo son la actualización en línea y la certificación de competencias– y las dudas respecto a las nuevas formas de planeación y la evaluación relacionadas con un modelo educativo por competencias; sin dejar de lado aquellas cuestiones vinculadas con el nuevo perfil que debe de tener el docente, los nuevos modelos de gestión y los criterios de ingreso al servicio docente a partir de la nueva Ley del Servicio Profesional Docente.

Para la operación de la RIEMS por parte de la SEP, se ha establecido que los más de 280 mil profesores del subsistema se incorporen a un proceso de formación y actualización llamado Programa de Formación Docente para Educación Media Superior (PROFORDEMS), a través del cual puedan acceder a un diplomado o especialización, situación que les permitirá obtener una certificación en competencias docentes y contar al mismo tiempo con la acreditación de la autoridad educativa para ser considerados como profesores que cuentan con el “perfil docente basado en competencias”, sin embargo, en

este proceso también influyen otros aspectos propios de la profesionalización y selección de docentes, ya que por un lado, un buen número de profesores que laboran en el nivel medio superior, carecen de la formación propia para ejercer la docencia, mostrando un escaso capital cultural y por el otro, muchos de ellos han sido incorporados en este subsistema mediante mecanismos discrecionales, ya sea por la propia autoridad educativa o por la organización sindical a la que pertenecen los docentes. Algunos de estos elementos vinculados con la implementación de la Reforma para la Educación Media Superior, así como con los procesos actualización y profesionalización docente y con las tensiones, resistencias y conflictos de los profesores, generados por los cambios que implica su puesta en marcha, son parte de la problemática que se busca conocer con este trabajo de investigación (Díaz, 2014:115).

1.1. Planteamiento del Problema

A partir del 2008, la Educación Media Superior en México entra en un proceso de cambio educativo con la llamada *Reforma Integral a la Educación Media Superior* (RIEMS), cuyo propósito fundamental –desde el discurso oficial– fue el reordenamiento profundo de la política educativa en este nivel educativo y servir como núcleo integrador de los distintos subsistemas a fin de alcanzar mejores niveles de cobertura, equidad y calidad. Entre sus argumentos centrales, destacaban la movilidad social y el mundo de oportunidades que tendrían los jóvenes al término de su Educación Media Superior (SEP, 2008:13).

El argumento central por parte de la SEP al momento de la implementación de la RIEMS, fue el que los egresados al término de sus estudios, pudieran alcanzar un alto nivel de competitividad en su educación media superior y con ello lograr, por un lado, la exploración y comprensión del mundo social y su inserción en las instituciones educativas a nivel superior a fin de seguir preparándose profesionalmente; y por el otro, asegurar que aquellos estudiantes que no pudieran continuar con su preparación profesional por

distintas circunstancias, logran contar con bases firmes a su egreso para insertarse en las empresas a fin de obtener un buen empleo, bien remunerado y mejorar con ello su vida personal (SEP, 2008); sin embargo en el contexto real, muchos de los estudiantes que han egresado de las instituciones de educación media superior en los últimos 5 años, de acuerdo a Hugo Aboites (2012)¹, ni se incorporan a las distintas instituciones de educación superior, ni a las empresas como mano de obra calificada, por lo cual la Reforma a la Educación Media Superior no ha podido garantizar que al egreso de este nivel educativo, los estudiantes continúen sus estudios a nivel superior y obtengan mejores salarios, prestaciones o seguridad laboral, tal y como se plantea en el documento rector de la SEP. No obstante y a pesar de los esfuerzos y avances para el logro de este propósito central de la RIEMS, el discurso oficial aludió desde su inicio:

“...que para alcanzar estos propósitos de egreso entre los estudiantes de bachillerato, el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) requerían de la imprescindible participación del colectivo docente, quienes deberían de “habilitarse” para contar con el perfil docente y las competencias profesionales a fin de formar a los jóvenes bajo el sustento de esta nueva propuesta educativa neoliberal (SEP, 2008:12).

Por consiguiente, desde el discurso oficial de la SEP, los docentes serían para el Estado

“...la fuerza motriz para alcanzar los propósitos y objetivos de la RIEMS; y para ello deberían de insertarse en los procesos de actualización para alcanzar las competencias básicas, genéricas y profesionales que se requieran para atender a los estudiantes del subsistema de media superior para su egreso” (SEP, 2008:13).

De esta manera, se fueron estableciendo distintos mecanismos de profesionalización (Diplomados, especializaciones y maestrías) para que los docentes adquirieran los saberes disciplinares, las estrategias docentes y las competencias específicas en su área de conocimiento con el fin de someterse posteriormente, a una certificación oficial que los acreditara de manera “efectiva” como profesores calificados en el dominio del perfil basado en

¹ Hugo Aboites, profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco

“competencias docentes”. Estas nuevas competencias, habilidades y destrezas adquiridas por los profesores, constituirán desde la postura oficial, la garantía para que los estudiantes realmente logran su incorporación al mundo social, laboral y profesional². (SEP, 2008).

Sin lugar a dudas todo este proceso de implementación de la Reforma, tanto para estudiantes como para profesores, requeriría de múltiples esfuerzos y de nuevas formas de trabajo que le permitieran a los actores involucrados, modificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como establecer nuevas formas de trabajo, significativamente distintas a las que venían desarrollando cotidianamente los docentes de Educación Media Superior.

Esta situación del ejercicio docente y las nuevas prácticas educativas, se visualiza como algo complejo en el contexto real de la EMS, sobre todo porque este subsistema, se ha encontrado al margen –por muchas décadas– de los avances estructurales, académicos, curriculares y laborales que se dieron en otros subsistemas educativos, como lo fueron los casos de la educación básica o superior. En este mismo orden de ideas, Juan Carlos Tedesco (2002:64) señala que muchas veces los cambios curriculares a partir de la implementación de las Reformas:

...”obligan a una verdadera reconversión profesional por parte de los docentes. Su desempeño está afectado por cambios en todas las dimensiones. Los contenidos que deben transmitir han sido renovados y se asume que deberán renovarse en forma permanente. El trabajo del docente, tradicionalmente individual y aislado, ahora debe ser articulado con otros colegas y en el marco de un proyecto institucional.”

Además Tedesco señala que:

...Si bien las condiciones de vida de los docentes son factores que inciden en la predisposición que tengan hacia los procesos de reforma del sistema educativo,... aun es más significativo el impacto de la percepción que los docentes tienen respecto a su trayectoria social , ya que si perciben que sus

² De acuerdo a Andy Hargreaves (2006), este tipo de modelos educativos son parte de las necesidades económicas y del determinismo de los organismos económicos internacionales desde siglo XIX y XX, lo cual ha dado lugar a dos respuestas con relación a la mejora y al cambio educativo. La primera tiene que ver con la necesidad de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; y la segunda, establecer con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano.

condiciones de vida se han deteriorado en el último tiempo y que ese deterioro va a continuar en los próximos años, constituyen el grupo más difícil de movilizar en torno a las propuestas de reforma.” (2002:64)

Además de los aspectos considerados anteriormente, existen prácticas educativas ya muy arraigadas en distintos planteles y subsistemas, desde luego que no en todos, pero sí en un buen número de planteles, las cuales van desde el no cubrir el tiempo destinado realmente a la docencia, el no cumplir con la planeación académica, el utilizar métodos didácticos tradicionalistas y autoritarios y el no llevar a cabo procesos de evaluación basados en evidencias objetivas dentro del ámbito educativo, por mencionar algunas de estas prácticas que hoy en día se consideran como situaciones que se han arraigado en las escuelas de media superior.

Sin embargo, esta problemática tan compleja que se vive en la educación media superior, no puede ser resuelta por una Reforma educativa *per se*, ya que se requeriría para ello, de una participación abierta y decidida –pero sobre todo responsable– de directores, docentes y alumnos con el fin de alcanzar el perfil docente basado en competencias y con ello, mejorar sustancialmente el egreso de los estudiantes de bachillerato, sobre todo, porque cualquier tipo de cambio, por mínimo que sea, requiere de grandes esfuerzos para evitar que se generen inconformidades y conflictos ante la implementación de las nuevas medidas y disposiciones.

Distintos especialistas, como Calderhead (1987); Fullan y Hargreaves (1996) y Díez Gutiérrez (1999), consideran que la problemática del cambio educativo se da a partir de determinados enfoques sobre las actitudes de los docentes y en el pensamiento de los profesores. En el caso específico de Fullan y Hargreaves, ellos plantean que las actitudes y la negación al cambio entre los profesores se dan porque todos estos ajustes se encuentran indisociados de la mejora escolar; por su parte Díez Gutiérrez señala que la actitud y la resistencia al cambio en la educación se da por la propia cultura escolar que existe en las instituciones educativas. De manera concreta, estos tres académicos coinciden en que las actitudes y la cultura escolar son elementos fundamentales para la

aparición de conflictos y tensiones en las escuelas, sin embargo, algunos otros teóricos como Giroux (1986), plantean que hoy en día, la escuela debe ser vista desde una óptica más instrumental y sistémica, la cual debe de reproducir los valores, las prácticas sociales y habilidades necesarias para el funcionamiento de un sistema corporativo dominante, por lo que los currículos, tanto de estudiantes como de profesores, deben de modificarse para adaptarse a las nuevas condiciones económicas de los mercados globales. Por otro lado y en el sentido de la afirmación de Giroux, ésta coincide con la de Paredes (2004) al señala que las necesidades de formación, actualización y profesionalización docentes deben girar en torno a la constitución de estudiantes dóciles que cubran las competencias básicas para incorporarse a la vida productiva.

A fin de valorar la existencia de condiciones propicias para implementar una reforma educativa y curricular en el nivel medio superior, se requiere reflexionar sobre distintas situaciones que se dan en el campo educativo de la Educación Media Superior, entre ellos:

- a. Los antecedentes que permitan conocer las acciones y medidas tomadas por la autoridad educativa previamente a la implementación de la reforma educativa;
- b. El contexto educativo en el que se implementa la Reforma educativa en Educación Media Superior;
- c. La nueva racionalidad discursiva del trabajo docente a partir de la implementación de la RIEMS;
- d. El discurso educativo implícito en la RIEMS;
- e. El tipo de participación de los docentes de bachillerato en la estructuración del nuevo currículo educativo y las formas en que los profesores han participado en la construcción y operación de la Reforma;
- f. La diversidad en las formas de acceso a la función docente en Educación Media Superior.
- g. La realidad laboral en el que se desarrolla el trabajo docente;
- h. Las políticas de actualización docente.

1.1.1. Antecedentes de la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

La necesidad de implementar una *Reforma Integral para la Educación Media Superior* (RIEMS) en nuestro país se generó a partir de 2008, año en el que la SEP era dirigida por Josefina Vázquez Mota, antigua colaboradora de Vicente Fox en la Secretaría de Desarrollo Social y como titular de la Secretaría de Educación en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa. Además en la Subsecretaría de Educación Media Superior se encontraba un tecnócrata de conocida trayectoria: Miguel Székely Pardo, cuya formación y experiencia laboral lo vinculaban estrechamente con distintos organismos internacionales promotores de la globalización y el neoliberalismo: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM) y con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Es importante mencionar que ambos funcionarios –tanto Josefina Vázquez, como Miguel Székely– fueron emanados de los dos gobiernos panistas que gobernaron a México del año 2000 al 2012, en el llamado “gobierno de la alternancia”.

Entre los distintos factores que determinaron la implementación de una Reforma a la Educación Media Superior en México, se consideraron aquellos relacionados con la cobertura, la equidad y la calidad de la educación que se brindaba en los más de 25 subsistemas que conforman este nivel educativo y la multiplicidad de planes y programas de estudio que se ofrecían en estas múltiples instituciones en donde se atendía una matrícula cercana a los 3.6 millones de estudiantes.

Bajo estas características del bachillerato, de acuerdo a la SEP (2008), se obstaculizaba la mejora de la calidad educativa y para resolver el problema, se requería urgentemente la puesta en marcha de una Reforma, la cual debería de garantizar a sus estudiantes, el ingreso al nivel superior, mejores oportunidades educativas y el acceso a un trabajo bien remunerado para las futuras generaciones de estudiantes.

De acuerdo a los datos aportados por la SEP, (2008), la tasa de egreso y la eficiencia terminal en décadas pasadas se encontraba de la siguiente manera:

Tabla N° 1. Tasa de egreso del nivel medio superior

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4 %	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006*	41.1%	2012-2013	49.1%

*Datos estimados a partir del ciclo escolar 2006. Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Estos datos permitían establecer que uno de los problemas que determinaban la baja eficiencia terminal de este nivel educativo era la falta de cobertura en la EMS, lo cual había obedecido a la deserción y a la baja eficiencia terminal; por encima de la incapacidad del Sistema Educativo Mexicano de absorber a la totalidad de los egresados de la secundaria.

Ante este panorama, la SEP planteaba en el documento denominado *“Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”* (SEP, 2008), la necesidad de que la educación que impartiera el Estado, diera respuesta a las necesidades de los estudiantes para que éstos fueran personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo, además con esta reforma educativa, los alumnos verían reflejados sus esfuerzos mediante la retribución del costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo. Por ello, como parte de las promesas del discurso racionalizador de la SEP, la Reforma a la Educación Media Superior hacía alusión a que la educación que recibieran los estudiantes, debería “contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitieran desempeñarse adecuadamente como miembros de la

sociedad”. (SEP, 2008)

Con relación al mismo orden de ideas, una vez que la *Reforma Integral para la Educación Media Superior* (RIEMS) se sujetó a la crítica y juicio de los “expertos”, tanto de los directivos de Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y de los representantes de las principales instituciones educativas, así como de los representantes técnicos y directivos de la Secretaría de Educación Pública, ésta fue aprobada el 20 de febrero de 2008 como parte del acuerdo secretarial 442 para su difusión y puesta en marcha una vez publicada en el Diario Oficial de la Federación.

A partir de agosto de 2008 la RIEMS comienza su etapa de pilotaje y su propósito fundamental era construir un “*Sistema Nacional de Bachillerato* (SNB)” a partir de cuatro ejes:

...”la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS); la instrumentación de mecanismos de gestión que permitieran el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB”. (SEP, 2008:14)

Con relación al Marco Curricular Común (MCC), la Reforma se refería a la construcción de un currículo basado en competencias³ (genéricas, básicas y disciplinares), el cual estaría orientado a dotar a la EMS de una identidad que respondiera a sus necesidades presentes y futuras. La intencionalidad de este marco, era el de reordenar y enriquecer los planes de estudio existentes con base a un perfil basado en competencias, adaptando y especificando sus objetivos, perfiles de egreso y formas de evaluación.

Con relación al segundo eje de la RIEMS, en él se definían y regulaban las modalidades de la oferta para la Educación Media Superior (EMS), y se establecía en la Ley de Educación tres modalidades: *escolarizada, no*

³ En un documento de la ANUIES se definen las competencias como: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”.

escolarizada y mixta (a distancia, virtual o abiertas). En relación a este asunto, la Reforma se proponía definir mediante acuerdo secretarial el logro de estándares mínimos de las distintas modalidades para asegurar que los egresados alcanzaran el dominio de las competencias que establecía el MCC.

Respecto al tercer eje, el cual se relaciona con los mecanismos de gestión de la Reforma, se consideraba necesario fortalecer el desempeño académico de los estudiantes y mejorar la calidad de las instituciones. Para ello se esperaba que la gestión institucional contribuyera a alcanzar los estándares mínimos siguiéndose procesos compartidos; dando paso así, a la *Universalización del bachillerato*. Los mecanismos específicos para la gestión fueron:

...“*formar y actualizar a la planta docente; generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes; definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas e implementar un proceso de evaluación integral*” (SEP, 2008:15).

Por último, en el cuarto eje relacionado con la Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato, pretendía otorgar un certificado único a todos los estudiantes que concluyeran su bachillerato. Este certificado sería entonces el reflejo de que la RIEMS se había implementado de manera exitosa en las instituciones educativas y de que sus estudiantes habían alcanzado las competencias propuestas en el MCC.

A partir de ello, en los lineamientos de política educativa impulsados por la propia Reforma con relación al tema de la *formación docente*, se planteaba como un principio fundamental: ...“*la formación, capacitación y la actualización de docentes con relación al dominio de las nuevas competencias genéricas, específicas y profesionales que debieran de poseer, las cuales prescribirían los saberes y conocimientos sociales culturalmente válidos*” (SEP, 2008:15). Este tipo de “nuevas competencias”⁴, habilidades y destrezas en el docente”,

⁴ En el documento base de la SEP (2008), señalan que una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular

constituirán desde la postura oficial, la garantía para que los estudiantes logaran su incorporación al mundo social, laboral y profesional.

Es importante señalar que todas estas medidas de política educativa con relación a la implementación de la RIEMS, han sido producto de las recomendaciones de distintos organismos internacionales. Uno de ellos y quien tiene mayor influencia en el contexto educativo en México es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) el cual ha colaborado insistentemente durante las últimas dos décadas con la Secretaría de Educación Pública para que bajo la rectoría de ésta, se implementen en el ámbito de la educación básica, media superior y superior, políticas para el establecimiento e implementación de distintas Reformas educativas.

En el ámbito específico de la EMS, las recomendaciones específicas de la OCDE se deben orientar a:

“...el reclutamiento, capacitación, desarrollo y apoyo a los maestros y directores, ya que la calidad de los educadores es el elemento que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Además, México tiene que abordar problemas relacionados con la calidad del profesorado, así como el ausentismo, la impuntualidad y la falta de preparación pedagógica. Para ello será necesario mejorar los programas de preparación de maestros, los procesos de asignación de personal a las escuelas y el enfoque general de la profesión de educador. Al mismo tiempo, se deben de abordar las limitaciones que enfrentan los maestros: algunos se ven obligados a enseñar en una escuela por la mañana y en otra por la tarde, o tienen un segundo empleo en otro sector. Sin embargo, si estos cambios no vienen acompañados de un sistema de evaluación de la calidad docente bien diseñado e implementado, que oriente a cada educador sobre cómo mejorar sus resultados, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto visible en el desempeño estudiantil”. (OCDE, 2010:25)

Sobre la base de las consideraciones anteriores y bajo las recomendaciones de la OCDE durante 2008, la SEP necesitaba imperiosamente implementar un nuevo modelo competitivo para la EMS y al mismo tiempo, considerar la formación y actualización de los docentes como el eje rector de la reforma educativa para establecer el nuevo modelo educativo basado en competencias.

Notoriamente todos estos cambios implícitos en la propia reforma, inducían a al establecimiento de una serie de modificaciones laborales entre los docentes

de educación media superior que implicaban, no tan sólo la implementación de la reforma por sí misma con el fin de mejorar este nivel educativo, sino que requería de una nueva cultura que suponía novedosas formas de ver y entender el mundo de los docentes. Sin embargo, todo ello también tenía la intención de insertar a los docentes en un modelo de actualización y profesionalización llamado PROFORDEMS⁵ en el que el docente adquiriría el anhelado perfil profesional basado en competencias dentro de ese nuevo marco globalizador del neoliberalismo impulsado por los organismos internacionales.

1.1.2. El contexto educativo en el que se implementa la RIEMS.

La escuela es el espacio social en donde los distintos dispositivos de poder y saber se articulan de manera perfecta para dar paso a la constitución de sujetos específicos para la vida útil y disciplinada. Estos nuevos regímenes de verdad y de control, deben de regular la existencia de los individuos y llevarlos a formas de saber diferenciadas para que puedan ser considerados como sujetos productivos y con ello contribuyan a la economía del mercado, y como consecuencia –paradójicamente– puedan ser vistos como individuos normales en las sociedades contemporáneas. Para llevar a cabo este cambio y asegurar la continuidad de este proceso, el Estado debe de apoyarse en las leyes y en los especialistas para tratar de establecer una nueva racionalidad⁶ y su funcionamiento (Foucault, 1994, p.191).

⁵ En el 2008 se creó el programa “Formación de Docentes de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)”, con el fin de dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la Reforma, que considera un Marco Curricular Común, cuyo referente es el perfil docente para quienes imparten educación media superior. El programa funciona como un esquema de financiamiento para la impartición de cursos de especialización y diplomados a los docentes de escuelas de educación media superior, que posteriormente se complementa con un proceso de certificación de las competencias adquiridas.

⁶ La racionalidad medio-fin ha predominado en toda la lógica de la teoría económica y a la mayoría de los supuestos de los modelos económicos desde hace muchas décadas, por consiguiente, este mismo modelo altamente economicista, determinista y deshumanizado que privilegia a la racionalidad instrumental, ha sido llevado al ámbito educativo con todas características. Esta racionalidad instrumental (ilustrada, tecnocrática, positivista, técnica, científica y sistémica) se ha convertido en una herramienta de los modelos y las reformas educativas en diferentes países, para alcanzar de manera más eficaz, la constitución en las escuelas, de sujetos dóciles y productivos. En el caso de esta nueva racionalidad a la que nos referimos para el nivel medio superior, es “la racionalidad cognitiva instrumental” que un sujeto es capaz de obtener para lograr un conocimiento acerca de un entorno contingente y hacer un uso efectivo de ese conocimiento

Para ello, es necesario establecer distintos mecanismos y relaciones de poder que tienen como propósito el poner en marcha un conjunto de acciones que se modifican unas a otras; es decir, ejercer una serie de actos que busquen incidir en la realidad y al mismo tiempo contar con un conjunto de acciones que se espera que regulen esa realidad. Todos estos mecanismos de poder actúan sobre los individuos y grupos para modificar sus comportamientos, modelar sus conductas :y alcanzar fines específicos. (González, 2010:26). Weber lo plantearía como la acción racional con arreglo a fines o medios⁷

Precisamente la escuela en el ámbito educativo en nuestro país, ha sufrido en los últimos 6 años, cambios sumamente radicales para todo el Sistema educativo, no tan sólo por la implementación de una Reforma a la educación media superior, sino también por todos los cambios propuestos por los organismos internacionales para modificar el Artículo 3ª constitucional y Ley General de Educación, además de establecer una ley del Servicio Profesional Docente que apunta a desconocer los derechos laborales de los trabajadores de la educación y para evaluar a todos los actores educativos mediante la creación de un Instituto de Evaluación Educativa.

Estas acciones, desde luego que han provocado tensiones y resistencias entre los docentes, además de las ya existentes, puesto que la reforma educativa de 2013, se ha distinguido –desde los argumentos del discurso oficial– , como un parteaguas y como un proceso de cambio o intento de transformación ejemplar. Sin embargo por sus dimensiones, ha producido desajustes y tensiones laborales entre un considerable número de docentes en servicio y una confrontación de intereses gremiales, no tan sólo por la pérdida de esa cultura patrimonialista sobre las plazas docentes como herencia y propiedad en el

adaptándose inteligentemente a él y manipulando ese entorno.

⁷ Weber plantea que el sujeto tiene ciertos valores por los cuales se orienta en la vida, además de tener metas o fines que perseguir . Para alcanzar esos fines, debe de disponer de una cantidad más o menos considerable de medios entre los cuales debe elegir, por lo que su acción tendrá determinadas consecuencias de sus actos, según sean los medios y fines por los que optó. La forma más racional posible de la acción, se pondera en términos de cálculo de medios para alcanzar un fin y comparando la efectividad relativa de los diversos medios como las consecuencias que se puedan derivar de su obtención y de los medios utilizados para alcanzarla.

Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación (SNTE), sino también porque ha llevado a una considerable número de profesores a tomar conciencia de lucha y defender mediante distintas formas, sus derechos laborales.

Todo esto ha establecido, de manera particular en la Educación Media Superior, una nueva racionalidad de efectos perversos –tanto en los docentes como en los estudiantes– al establecer mediante un modelo educativo basado en competencias, una nueva forma de entender el mundo globalizado en el que los individuos, –llamémosles estudiantes de bachillerato y docentes de media superior–, asuman el nuevo régimen de verdad a través del discurso educativo oficial mediante distintos mecanismos y relaciones de poder que permitan percibir como naturales los cambios educativos producto del neoliberalismo⁸.

Es importante señalar que esta racionalidad no es nueva, sino que tiene una historia propia y un ensamblaje desde hace varias décadas atrás, al menos desde los años noventa y en las que fueron puestos en marcha distintos dispositivos que configuraron y posibilitaron su construcción. La nueva racionalidad en torno a la educación media superior debe ser entendida hoy en día, como parte de un discurso educativo instituido por diferentes organizaciones internacionales. Una de ellas es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien han impulsado en nuestro país y en todo el continente, políticas educativas⁹ que han ayudado a consolidar la globalización económica a nivel mundial¹⁰ y que sin lugar a dudas, estas recomendaciones

⁸ En el neoliberalismo, lo racional es orientar al mercado toda acción humana con el fin de obtener el máximo beneficio; por tanto, es irracional la conducta que no persiga ese fin; y será irracional todo aquel que tienda a negar ese principio y esa conducta social. Por eso, quien se oponga al neoliberalismo, sencillamente está fuera del sistema racional y, en el extremo, carece de cualquier racionalidad. Los avances ideológicos del neoliberalismo, además de tender a provocar el conformismo social, se expresan en el terreno más elaborado de las teorías económicas y sociales, ahora influidas por el “pensamiento único” que excluye toda teoría o interpretación si no se sostiene en los valores del mercado, la competencia, la ganancia y el capital. Lo económico debe predominar sobre lo político, pues lo determina y preside. De esta manera, la razón económica termina sustituyendo a la razón social, la ganancia se convierte en el emblema social por excelencia y nada que se le oponga es admisible.

⁹ En este sentido, Prudenciano Moreno (2010) señala que por política educativa se debe entender al conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo. P.34.

¹⁰ De acuerdo a González Casanova, La globalización es un proceso de dominación y apropiación del

están ligadas a una construcción histórica del poder de otros organismos económicos como lo son el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quienes también han constituido y configurado una visión romántica del desarrollo económico mediante tácticas, mecanismos, instituciones y formas de controlar la economía mundial.

Ante esta situación, el contexto de la educación media superior está fuertemente determinado por la influencia de los niveles macro y micro de la política educativa. En lo que respecta al primero, los cambios tecnológicos, el avance de las comunicaciones a nivel global, la tendencia a la globalización económica, el incremento del desempleo; la marginalidad social y la pobreza; las tendencias a la descentralización educativa; las reformas a los sistemas educativos; el modelo educativo basado en competencias; la tendencia hacia la búsqueda de la anhelada calidad educativa, entre otros, son parte del contexto macroeconómico en el que se desarrolla la educación media superior en nuestro país y sin lugar a dudas tienen su impacto en el ámbito educativo, económico y social (Casanova, 2008:12).

En el nivel micro se pueden incluir dentro de este contexto, los procesos de incorporación y permanencia de docentes en el sistema educativo; los de capacitación y preparación de los egresados de bachillerato para incorporarse al mundo laboral, el trabajo institucional, los nuevos planes y programas de estudio, la organización escolar, las formas de planeación y evaluación educativas; la gestión institucional y los procesos de certificación de las competencias docentes, entre otros.

mundo. La dominación de estados y mercados, de sociedades y de pueblos, se ejerce en términos político-militares, financieros-tecnológicos, socio-culturales. La apropiación de recursos naturales, la apropiación de riquezas y la apropiación del excedente producido se realizan –desde la segunda mitad del siglo xx– de una manera especial, en el que el desarrollo tecnológico y científico más avanzado se combina con formas muy antiguas, incluso de origen animal, de depredación, reparto y parasitismo, que hoy aparecen como fenómenos de privatización, desnacionalización, desregulación, con transferencias, subsidios, exenciones, concesiones y su revés, hecho de privaciones, marginaciones, depauperaciones que facilitan procesos macrosociales de explotación de trabajadores y artesanos, hombres y mujeres, niños y niñas. La globalización se entiende de una manera superficial, es decir engañosa, si no se le vincula a los procesos de dominación y de apropiación

El contexto del bachillerato también está determinado por su complejidad y estructura, por consiguiente, de acuerdo a la SEP (2008), la Educación Media Superior estaba conformada en el momento de la implementación de la reforma, por más de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización, entre ellas se ubicaban los bachilleratos y preparatorias federales, estatales, autónomos, centralizadas, descentralizados, y privados; todos ellos trabajando con distintos planes de estudios, situación que le daban al bachillerato una gran dispersión y falta de control.

Este contexto educativo se organiza actualmente en tres grandes modelos: el bachillerato general, el tecnológico y el profesional técnico, todos ellos organizados y administrados por cinco distintos controles administrativos y presupuestales, tal y como se detalla a continuación (SEP, 2011)

El primero se refiere a los bachilleratos que dependen del gobierno federal, los cuales pueden ser centralizados o descentralizados. Los bachilleratos federales son mayoritariamente de tipo tecnológico, pero también dentro de esta organización se encuentran los modelos de bachillerato general y profesional técnico. Ambos concentran el 24.1 %de la matrícula nacional.

En la segunda forma administrativa y presupuestal se encuentran los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades o llamados estatales, los cuales también pueden ser centralizados o descentralizados. Juntos concentran la mayor parte de la matrícula, pues del total de jóvenes que se encuentran inscritos en alguna institución de EMS en el país, 42% estudia en bachilleratos de dependencia estatal.

El tercer nivel administrativo se refiere a los bachilleratos autónomos los cuales pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o a las universidades públicas estatales. A nivel nacional, concentran el 12.2% de la matrícula de EMS.

En el cuarto control administrativo se encuentran los bachilleratos por subsidio, el cual puede provenir de dos fuentes: de la SEP o de las entidades federativas. Estos bachilleratos concentran solamente a 2.5% de la matrícula

nacional de EMS.

Por último, en el quinto nivel se encuentran los bachilleratos particulares que son financiados por instancias particulares y concentran a 17.2% de los estudiantes de EMS en México.

De manera general, se puede decir que esta descripción forma parte del contexto en el que se desarrolla la educación media superior y en el cual se ha implementado la RIEMS.

1.1.3. La nueva racionalidad discursiva del trabajo docente implícito en la RIEMS

Por otro lado, específicamente con relación al trabajo de los maestros, esta Reforma para la educación media superior, busca de manera sutil, una nueva racionalidad del trabajo docente, estableciendo para ello, nuevos dispositivos de poder gubernamental que permitan poner en práctica un nuevo discurso de legitimación de las acciones del Estado con el fin de crear las reglas del nuevo pacto educativo. Este discurso regulador, induce y obliga a los profesores a establecer una serie de cambios en sus prácticas educativas, lo cual implica modificaciones sustantivas en su quehacer docente y en su desempeño profesional, generando con ello, una serie de tensiones y resistencias¹¹ que provocan reacciones ante los cambios propuestos por las instancias educativas oficiales, las cuales podrían ser consideradas como medidas autoritarias e impositivas, ligadas al ejercicio del poder¹².

Es un hecho de que los distintos mecanismos de actualización docente y el cambio en el ejercicio profesional de los profesores, no son por sí mismos, una

¹¹ El concepto de resistencia desde la postura de Popkewitz (1997), es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos" (p. 255).

¹² Para Foucault (1978), el poder es un conjunto de prácticas y dispositivos de dominación que tienen que ver con la voluntad o la ideología de los sujetos sociales. Se trata de "lugares" específicos y en constante movimiento que se construyen y funcionan a partir de multitud de cuestiones y efectos de poder. (p. 89).

garantía para que la RIEMS funcione de manera adecuada o que en pocos años pueda rendir los frutos deseados. Para ello se requiere indagar a fondo, cuáles son los problemas actuales de los docentes de educación media superior a fin de valorar si existen o no tensiones y resistencias en esta realidad laboral, sin lugar a dudas, esta situación requiere adentrarse en las paradojas y contradicciones de este mundo educativo, en donde la profesión docente se encuentra condicionada por los distintos mecanismos de poder que se generan desde el diseño propio de las mismas políticas educativas, sus formas de implementación y evaluación, así como al interior de las instituciones educativas, cuya inercia gira en torno a las relaciones de poder, tanto de las autoridades educativas, como de los mismos maestros con relación a las formas y espacios en los que se desarrolla la labor educativa.

Aunado a ello, se necesita indagar y conocer cómo el nuevo modelo curricular y los contenidos pedagógicos implícitos en la Reforma, buscan o no, enjuiciar y neutralizar el desarrollo educativo de los jóvenes mediante una selección natural a través de un modelo basado en competencias. Al respecto Bourdieu (1989:23) señala que:

“el sistema escolar es un engranaje fatal que sistemáticamente reproduce, en donde todo está hecho, para dominar a los dominados; para engañarlos, y en el que muchos consideran que este es un acto natural. Bajo esta postura, la institución escolar transforma y es una instancia de selección y de segregación social”.

Todos estos elementos, inciden, determinan, marcan y problematizan el mundo laboral de este gremio, provocando un terrible desencanto y un vacío para quienes por vocación o por distintos medios y formas, decidieron convertirse en profesores de preparatoria o de bachillerato. El voltear la mirada a este subsistema y conocer su realidad, es darse cuenta que por muchos años, con toda precisión en las últimas tres décadas, se han introducido cambios vertiginosos y diversas propuestas para tratar de construir un escenario acorde a las necesidades e intereses del mercado global hasta llegar a la implementación de lo que hoy es la actual Reforma Educativa para la Educación Media Superior.

1.1.4. El nuevo discurso educativo en la RIEMS.

Entender el complejo mundo de lo que sucede en la educación media superior, nos lleva también a comprender que existen discursos educativos burocráticos, verticales y racionales que buscan en realidad, la formación de recursos humanos para los mercados globales, tratando de mostrar que la escuela es una empresa mercantil que pone en venta y compite con otras escuelas por ofertar servicios educativos a sus mejores postores.

También es comprender que los nuevos currículos buscan fomentar el individualismo, el pragmatismo y la competitividad en función de las demandas de un nuevo pacto social impulsado por los organismos económicos internacionales.

Parafraseando a Foucault, sin lugar a dudas, todo esto es un campo de posibilidades por parte del Estado; de las instituciones educativas y de los especialistas en educación (El gobierno, la SEP y los tecnócratas), para implementar un sistema de diferenciación que permita actuar sobre las acciones de los individuos (alumnos y maestros), a través de distintos medios de control mediante las leyes y normas (reformas educativas, currículo, diplomados y cursos de actualización, acreditaciones, evaluaciones, certificaciones, etc.), para que a través de las estructuras legales, (aparatos, regulaciones y repartición de las relaciones de poder en el conglomerado educativo), puedan establecer distintos grados de racionalización en el conjunto social, sobre los supuestos beneficios y alcances de la política educativa en cuestión (Foucault, 1981:224). Esta sería parte de la estructura, los intereses, la ideología y mecanismos de poder que estarían en juego en la implementación de una Reforma educativa como lo es la RIEMS.

Con referencia a este punto, Maingueneau (2002:34), considera que cualquier discurso disimula ideología; considerando que ésta “transmite y vuelve naturales las contradicciones, y esto normalmente aparece como un complejo, un juego de elementos contradictorios o versiones de la realidad física y social .

Con relación al discurso implícito en la RIEMS, muchos de los elementos

lingüísticos expresados en su contenido, son productos simbólicos discursivos, los cuales son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos; por lo que no son plenamente interpretables sin la incorporación integral del análisis de tales contextos. Con relación a este mismo orden de ideas, el contexto educativo en el que se encuentra la educación media superior en nuestro país, es el campo fértil y propicio para llevar a cabo este proceso. Al respecto, Thompson (1993) señala que los discursos casi siempre se producen y se reciben en el seno de una o más instituciones sociales que determinan tanto el contenido como la forma del mensaje, además de la recepción del mismo. También señala que el discurso es el medio técnico de transmisión, el cual influye de manera importante tanto en la producción como en la recepción del discurso, por ejemplo, las reuniones oficialistas en diferentes partes del país o dentro de la misma SEP, con toda una cobertura de medios a nivel nacional para hablar de las bondades de la RIEMS, lo cual le da legalidad ante la sociedad porque la educación se vende como un bien común y social para la ciudadanía.

Un discurso educativo, tal y como se plantea en al RIEMS, no puede ser ajeno a la ideología de la misma Reforma y a las relaciones de poder que se establecen en su estructura. Para Thompson (1993), “las relaciones de poder” son parte de la capacidad que habilita o permite a ciertos agentes tomar decisiones, perseguir fines o lograr sus intereses. Por ello, las autoridades educativas, influenciadas por los organismos internacionales, han tratado de mantener estas estructuras de dominación mediante una Reforma Educativa que les permita mostrar a los estudiantes y maestros (dominados), una representación del mundo educativo y distintas formas ideológicas de control social totalmente de acuerdo a sus intereses.

1.1.5. Participación de los docentes en la estructuración de la RIEMS.

Desde el ámbito de la participación de los profesores, la implementación de una Reforma educativa tiene que ver, por un lado, con los actores directos del proceso educativo, en este caso son los docentes, quienes pueden representar un apoyo o un freno a las acciones propias del proceso y por el otro, tiene que

ver con el contexto y la estructura en el que se pretende implementar la Reforma, ya que la existencia de cerca 25 subsistemas de educación media superior, puede ser un fuerte obstáculo para su puesta en marcha.

Con relación al primer punto, existen posturas específicas de diferentes autores como lo son Elmore, (2003), Aguilar (2003), Hargreaves, (2006) quienes plantean que cualquier cambio educativo mediante una Reforma Educativa debe de considerar para su operación, distintos elementos para que éstos tengan éxito, entre los cuales se encuentran: la participación de los docentes en la estructuración del nuevo currículo educativo; la valoración de la experiencia docente en la propia construcción de la Reforma y en su puesta en marcha y la generalización de los mecanismos de actualización que garanticen la fundamentación teórica del modelo educativo a todos los profesores mediante políticas de profesionalización efectivas. Todo ello se vincula con los procesos de toma de decisiones y con la construcción de consensos para la puesta en marcha de una Reforma de la magnitud que pretende mejorar la calidad educativa.

Por otro lado, con relación a las formas de acceso y permanencia de los docentes, he encontrado en el proceso mismo de la indagación y la consulta de fuentes para esta investigación, opacos mecanismos de acceso al nivel educativo por parte de los profesores, una escasa participación de los docentes en un trabajo colegiado efectivo y eficiente, limitaciones muy marcadas en la toma de decisiones; múltiples mecanismos de poder fuertemente arraigados por parte de la autoridad educativa en la organización y funcionamiento del plantel, así como un papel protagónico del sindicato en las distintas delegaciones gremiales a la que pertenecen los profesores de media superior a nivel nacional; en fin son muchos los aspectos que se encuentran presentes en la labor educativa de los docentes de múltiples instituciones de Educación Media Superior, y que por el hecho de no incluirlos en esta investigación, dejan de ser fundamentales en la implementación de una nueva Reforma Educativa. (Díaz, 2014:117)

Desde los distintos ángulos en los que se percibe la implementación de una reforma educativa, algunos autores como Van den Berg, (2002) citado por Elmore (2003) y Aguilar (2003), señalan que la puesta en marcha de una Reforma, implica la confrontación de dos culturas: la de los diseñadores de los cambios y la de la práctica real de los docentes. Van den Berg plantea que las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros, ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no corresponden a las opiniones de los docentes sobre la enseñanza. De hecho, este autor afirma que la instrumentación de los cambios educativos suelen provocar caos interno entre los docentes y todo ello es influido por los patrones vigentes de cultura, poder y control que se quieren imponer.

Elmore (2003) señala que las reformas educativas se fundamentan en “una comprensión deficiente e incompleta de los problemas que se pretenden resolver, pero en la gran mayoría de los casos, es imposible afirmar si las políticas fracasan porque se basan en ideas erróneas o si fracasan porque son buenas ideas mal llevadas a la práctica” (Elmore 2003). Por su parte, Aguilar (2003) señala que ciertas políticas públicas pueden no interpretarse siempre como una acción colectiva para la solución de un problema social, sino por el contrario, como un simple instrumento para el ejercicio del poder y la dominación de un grupo social sobre otro.(p. 186)

Todas estas posturas podrían imputar el fracaso de una política educativa y su Reforma respectiva, de acuerdo a Pressman y Wildavsky, (1973) citados por Barret (2005), pero entre ellas, la que podría causar un impacto negativo y el surgimiento de tensiones y resistencias es la que se refiere a la falta de consenso entre los diversos actores involucrados en la misma, lo cual puede generar una mala implementación institucional; sin embargo, cuando se cumplen todas las condiciones como el consenso, el financiamiento, los criterios legislativos precisos y compatibles, y ninguna oposición y aun así la política educativa fracasa, entonces se puede hablar de un problema de implementación. Barret (2005) señala que entre estas “fallas de implementación”, una de las que regularmente se detecta en el momento de

poner en marcha una Reforma Educativa, es aquella relacionada con la diversidad de los actores involucrados en el proceso y con los problemas de comunicación y coordinación entre los “eslabones” de la cadena; superar los problemas o fallas de implementación sólo puede efectuarse primero, conociendo a los actores e involucrarlos y segundo, corrigiendo o previniendo posibles problemas de comunicación. Por consiguiente, considerando las distintas ideas de los autores antes señalados, valdría la pena explorar si el asunto de la implementación de la RIEMS es una problemática generada por la falta de consenso y por el escaso involucramiento de los docentes en el proceso mismo de su construcción, o simplemente es un asunto provocado porque la falta de planeación, o el desconocimiento del contexto educativo en el que se desarrolla la Educación Media Superior en nuestro país.

1.1.6. La realidad laboral y contextual del trabajo docente

En el ejercicio del rol profesional de los docentes, intervienen factores de suma importancia, tales como el contexto escolar –campo académico de acuerdo a Bourdieu–¹³ y la preparación profesional, académica y pedagógica –el capital cultural¹⁴ y el Habitus del docente–, entre otras cosas.

Sin embargo, en la profesionalización docente también inciden las condiciones de trabajo en las que se desempeñan los profesores, el acceso efectivo a una carrera profesional, las remuneraciones, la infraestructura escolar, el equipamiento didáctico, el trabajo colegiado, la toma de decisiones, el papel de la autoridad educativa, el sindicato y otras más que se encuentran presentes

¹³ En sus estudios socioculturales, Bourdieu (1992: 96) aplica un modelo de análisis en el que la sociedad es observada como un conjunto de campos relacionados entre sí y a la vez relativamente autónomos. En este sentido, cada campo se constituye como un espacio de conflicto entre los actores enfrentados por los bienes que ofrece ese campo. Un campo se encuentra determinado por una capital común y la lucha por su apropiación, por lo que el campo se constituye en un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones.

¹⁴ De acuerdo a Bourdieu (1992:83-85) el capital cultural puede tomar tres formas: bajo el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado. El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto educativo en los agentes. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. El estado institucionalizado se refiere a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares.

en la vida laboral de los profesores. Todos estas situaciones le dan al docente una percepción de la realidad en la que labora, creándose con ello subjetividades –particularidades de los rasgos distintivos del sujeto a partir de la estructuración de su realidad y desde el momento en que se convierte sujeto de la propia reforma, de los procesos identificatorios o identitarios con la misma– y resistencias ante el impulso de una nueva manera de ver y hacer las cosas.

Considerando los factores anteriores y las distintas problemáticas en el nivel de educación media superior vinculadas con las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su función educativa, es importante mencionar algunas otras situaciones que tiene que ver trabajo docente y que de manera significativa, ejercen ciertas inconformidades, y resistencias al interior de los planteles de educación media superior:

La influencia y el conocimiento del contexto es fundamental para conocer la realidad social en la que se llevará a cabo una Reforma Educativa tan importante como lo es la RIEMS, de ello dependerá el éxito o fracaso de la misma y es uno de los aspectos más importantes en la implementación de las política educativa. El contexto, es la esencia del ámbito de la realidad en la que se va a llevar a cabo una transformación y se debe de tomar esa realidad tal y como se observa en ese momento y como se encuentra dicha realidad en ese espacio, incluyendo las situaciones conflictivas y las formas en que se resuelven esos conflictos, el desempeño de sus principales actores y los roles que se les han asignado; los mecanismos de poder de los distintos actores; los vicios arraigados en los ámbitos laborales y académicos; los contrastes y diferencias entre las distintas escuelas, comunidades y regiones y los discursos de los actores principales que permiten conocer desde esas subjetividades, la realidad del contexto en el que se llevan a cabo los cambios profundos que busca, en este caso, la Reforma a la Educación Media Superior.

Por consiguiente en esta realidad educativa de los planteles de Educación Media Superior se pueden identificar, además de lo ya mencionado, otras situaciones que engloban la realidad en la que trabajan miles de docentes, entre

ellas, se puede señalar: la existencia de grandes diferencias entre los distintos subsistemas de educación media superior, por lo que la diversidad entre los 25 subsistemas es enorme, específica y particular en cada uno de ellos y el querer establecer un currículo estandarizado, con un mismo perfil de egreso, va en contra de esas diferencias y de la propia realidad laboral que tiene cada plantel.

Con relación a esta gran diversidad de escuelas, modalidades, programas y población escolar atendidas por la SEP, los organismos descentralizados, las instituciones autónomas y los particulares, es importante señalar que en el caso de la SEP, ésta administra la Educación Media Superior en su modalidad de bachillerato tecnológico a través tres direcciones generales dependientes de la Subsecretaría de Educación Media Superior, estas son la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). En el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México la SEP ofrece a través del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Colegio de Bachilleres una formación profesional técnica y bachillerato general.

En las entidades, incluido el Distrito Federal, la SEP también oferta Educación Media Superior a través de los llamados Colegios de Bachilleres, los cuales son coordinados por la Dirección General de Bachillerato (DGB). Además esta Dirección coordina y administra a 34 planteles denominados “Centros de Estudios de Bachillerato”, a las Preparatorias Federales por Cooperación y regula el trabajo de 699 planteles particulares que imparten Educación Media Superior en todo el país. En el caso específico de la Ciudad de México, existen 20 planteles llamadas “Preparatorias del D.F”, administradas por el Gobierno del D.F y distribuidas en las 16 delegaciones políticas.

A nivel estatal y en el ámbito profesional técnico, existen los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES), mismos que siguen las directrices normativas del sistema tecnológico federal. Los bachilleratos estatales son de sostenimiento cien por ciento estatal; los colegios de bachilleres

y los CECyTES son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que reciben la mitad de su financiamiento del Gobierno Federal.

En los estados, también operan los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Estos fueron creados a principios de los años ochenta como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal.

Finalmente otra de las opciones que existen en el ámbito de la Educación Media Superior, son los planteles autónomos de la UNAM representados por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como aquellos planteles que ofrecen las Universidades Autónomas de los estados. En la gran mayoría de los casos, estas opciones son de bachillerato propedéutico.

Todo esta enorme diversidad de escuelas, organismos y direcciones generales con más de 25 modalidades y subsistemas, representa de acuerdo a los datos estadísticos de la SEP (2013), una matrícula de 4,443,792 estudiantes a nivel nacional, incluye a 288,464 docentes y a 15,990 escuelas de Educación Media Superior, sin lugar a dudas, un enorme contexto, con múltiples problemáticas y situaciones. Sin embargo, no en todas estas instituciones la RIEMS ha tenido injerencia, ya que los planteles de la UNAM, – de acuerdo con la postura del Rector José Narro– señalada por el Diario El Economista, consideraron no integrarse a la Reforma porque en lo general la estructura de la máxima casa de estudios difiere en cuanto a los aspectos pedagógicos, la movilidad y la capacidad del sistema respecto a la propuesta inicial de la RIEMS y de manera específica con el Sistema Nacional de Bachillerato(2009:23)

1.1.7. Diversidad en las formas de acceso a la carrera docente

Con relación a las formas de acceso para incorporarse como docente a trabajar en un plantel de Educación Media Superior, de acuerdo con diversas investigaciones propias y con base en mi experiencia por más de 20 años en este nivel educativo (Díaz, 2014), he podido observar en el transcurso del tiempo,

que la incorporación de docentes a este subsistema, ha estado determinado por diversos criterios discrecionales poco transparentes. Por mencionar un ejemplo: hasta antes de la Reforma educativa de 2013, y de la Ley del Servicio Profesional docente en la modalidad de Bachillerato General, existía una variedad de situaciones en la contratación de profesores. La mayor parte de ellos eran insertados en el sistema de manera discrecional por los directores de los planteles o por recomendación de funcionarios del propio subsistema. Muchas veces el nuevo profesor podía ser un familiar, un compañero de generación, un amigo, un compadre o un recomendado. En la mayoría de las ocasiones estos nuevos docentes no reunían el perfil para impartir alguna de las asignaturas del bachillerato, ni tampoco contaban con experiencia, ni mucho menos con el conocimiento de los enfoques del plan y programas de estudio, ni con el perfil adecuado para trabajar con adolescentes.

Considerando el punto de vista de Armando Alcántara (2010), muchos profesores se fueron incorporando a este subsistema mediante diversas formas de contratación; por ejemplo, existen instituciones, como los bachilleratos de las universidades autónomas y del modelo tecnológico, que cuentan con plazas de tiempo completo para una parte de su profesorado, lo cual cubre sólo una proporción del total, ya que el resto está contratado por horas frente a grupo o por asignatura; también hay instituciones donde toda la planta docente está contratada por horas o por asignatura; en esos últimos casos las únicas posibilidades de contar con contratos de tiempo completo es como personal de confianza en la administración. Otro ejemplo es el caso de los telebachilleratos, en donde los docentes deben de impartir más de diez asignaturas con el apoyo de programas educativos en línea y a través de la red Edusat, situación que los pone en desventaja en cuanto al dominio disciplinar y pedagógico. (Alcántara, 2010).

Al respecto, Manuel Gil, Antón (1994) menciona que durante mucho tiempo, la rapidez con la que se instrumentó el crecimiento de la matrícula de educación media superior, obligó a las instituciones a contratar personal docente sin licenciatura; sin embargo, en la actualidad, muchos de estos profesores

continúan laborando en las mismas instituciones a las que ingresaron hace alrededor de dos décadas, sin que hayan obtenido su título. En ello tuvieron mucho que ver las formas en que estos docentes accedieron a la Educación Media Superior.

A partir de los cambios establecidos en 2013 con la llamada Reforma Educativa, –medida impuesta por los organismos internacionales, como es el caso de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico¹⁵ (OCDE) –la Educación Media Superior a través de las normas establecidas en el llamado Servicio Profesional Docente, exigirá a quienes se quieran incorporar al servicio docente las siguientes condiciones:

“...el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (SEP, 2013:8).

Además de lo anterior, los profesores, directores de escuela, asesores técnicos pedagógicos y supervisores estarán obligados a someterse a evaluaciones periódicas, cuyos resultados serán fundamentales para seguir permaneciendo o no en sus funciones docentes o directivas. Esta medida evitará que muchos profesores se incorporen a este nivel educativo sin el perfil adecuado, pero también será una forma de controlar laboral y administrativamente a los docentes de nuevo ingreso, porque deja sin efecto todos los logros y prestaciones sociales con los que se incorporaban al servicio estos profesores en décadas pasadas.

¹⁵ El gobierno mexicano firmó en 2012 un convenio con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde señala que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares (...) recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (Acuerdo 8).

1.1.8. Las políticas de actualización docente

El papel que juega el docente en la implementación de la política educativa con relación a la RIEMS, se vincula intrínsecamente con los procesos de actualización docente, ya que se pretende formar un perfil basado en competencias entre los profesores del subsistema, y que por ende –a partir de su profesionalización–, puedan contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas de los estudiantes (SEP, 2008).

Con relación a los conceptos de formación, actualización, superación, capacitación y nivelación, García (1997:45) define de manera precisa cada uno de estos aspectos: En primer lugar designa con el nombre genérico de “formación de docentes” a la formación inicial, la cual considera específicamente la preparación profesional para la docencia, en segundo término considera que la actualización se refiere de manera particular a la profundización y ampliación de la formación inicial, el tercer concepto es el de superación, incluyendo en ello, los programas de postgrado, en cuarto lugar señala que la capacitación es aquella formación para la docencia para profesores que ejercen la profesión sin haberla tenido, y por último, la nivelación considerando que es la complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura. A partir de estos elementos, la propia SEP, tendría que estar definiendo las necesidades propias de cada uno de los subsistemas en términos específicos de la definición que hace García.

La actualización y profesionalización es uno de los mayores retos para que la Reforma para la Educación Media Superior se lleve a cabo de manera exitosa. Al respecto Miguel Székely, subsecretario de Educación Media Superior y principal promotor de la RIEMS (2008:23), comentaba que:

“...como país y como política educativa todavía no tenemos en México, en la educación media superior, un programa formal, institucional, sistemático, de desarrollo, de capacitación y de formación para nuestro personal docente en la educación media superior, es un gran vacío que tenemos y sería imposible pensar en una reforma si ésta no está acompañada por darles los elementos,

los mecanismos, los instrumentos a los propios maestros para que puedan hacer operativa la reforma”.

Respecto a los procesos de actualización y profesionalización, diversos autores como Díaz Barriga (1990), Gómez (1998), Romo (1998) y Rugarcía (1998), señalan que en el campo de la capacitación, formación y actualización docente, hay múltiples deficiencias que no son consideradas cuando los diseñadores de las políticas de actualización definen la operación de estos procesos, entre ellos se encuentran una diversidad de situaciones.

Al respecto, Díaz Barriga (1990:58) plantea que hay una paradoja existente entre formación vs capacitación en el que se tienen dificultades para conceptualizar el término de formación debido a que “en estricto sentido, no sería necesario crear espacios para formar profesores porque significaría que hay un momento en el que no están formados y otro en que lo están”. Por su parte Romo (1998) hace énfasis en la necesidad de profesionalización docente, entendida como la ampliación de la formación disciplinaria, la generación de una propuesta llamada didáctica crítica y el análisis de la práctica docente; mientras que Gómez (1998) señala que la concepción clásica del perfil docente como estructura estática y prefabricada reduce la formación del docente a la capacitación, que deposita conocimientos en el educador. Finalmente Rugarcía (1998) señala que los programas de formación de docentes presentan las siguientes deficiencias: a) no son diseñados con la participación de los maestros a quienes van dirigidos por lo tanto, los programas no se ajustan a sus circunstancias personales y contextuales; b) su objetivo en la práctica ha sido reforzar la preparación de maestros repetidores de conocimientos; y c) el método que se ha empleado y para el que se ha capacitado a los maestros ha correspondido al expositivo.

Considerando todos estos planteamientos, y con base a un diagnóstico situacional y con relación a mi experiencia personal en el subsistema, puedo corroborar efectivamente que los cursos que se diseñan e imparten en los distintos planteles de Educación Media Superior, muchos de ellos no tienen un

propósito educativo ni de desarrollo profesional. La propia SEP a través de sus Direcciones Generales no invierte recursos humanos, materiales ni financieros para reproducir y ofrecer una oferta digna de actualización a los docentes. En aquellos casos en donde sí se ha ofertado este servicio, los efectos son escasos o tal vez nulos en cuanto al impacto para el desarrollo profesional de los maestros, pero sobre todo, en la mejora de los resultados del subsistema de educación media superior. Bajo estas condiciones, los maestros no cuentan con una respuesta efectiva a sus necesidades y muchas veces las autoridades educativas no las perciben como una vía para mejorar los resultados del nivel educativo, lo que les lleva a buscar a muchos profesores opciones distintas para procurar la formación que requieren a fin de desempeñar de mejor manera sus funciones docentes en el aula.

Aunado a lo anterior, y debido a las condiciones de dispersión geográfica y a la extensa gama de modelos y subsistemas en la educación media superior, la actualización se ha venido trabajando con una estrategia de reproducción en cascada, en la que se ha observado poco rigor en la selección de asesores, ausencia de control de las condiciones de formación, limitada asistencia y acreditación de docentes, así como escasos mecanismos de evaluación y seguimiento por parte de las autoridades educativas.

Además dicha actualización se encuentra descontextualizada de la realidad en la que los docentes desarrollan su trabajo en el aula, la mayoría de las veces sin una dirección, coordinación, planeación u operación desde las instancias superiores o desde la propia dirección que coordina a los planteles; pero quizá lo más preocupante de este asunto, es que la actualización docente no ha incidido en el fortalecimiento de aspectos básicos del proceso educativo como lo son el currículo, la planeación, la evaluación y la investigación educativa, por lo que está más orientada en cubrir los tiempos de los profesores cuando estos han concluido el semestre sin que exista una finalidad académica. En muchas ocasiones, esta actualización que debería ser generalizada, se lleva a cabo de manera selectiva y discrecional para aquellos profesores que tienen vínculos estrechos con la autoridad educativa en los planteles, en otras, porque los

docentes no reúnen los requisitos para acceder al curso o capacitación, lo cual la convierte en una actualización muy selectiva y excluyente.

La Reforma da por hecho que a partir de la implementación de un diplomado o especialización en competencias docentes para la educación media superior –y su certificación correspondiente–, los profesores superarán las debilidades e insuficiencias en su formación profesional y docente y que bajo este nuevo esquema actualizador, las escuelas van a cambiar sus práctica sólo por mandato institucional; sin embargo estas interpretaciones de corte racionalista, suponen que los mandatos y la información son “instructivos”, que producen cambios *per se*, olvidando dimensiones muy importantes presentes en la acción humana y cuya consideración conduciría directamente a darle, tanto importancia al diseño, como a la estrategia de implementación de los cambios, para que dicha estrategia jugara un rol central. Sin embargo, diversas investigaciones de corte cualitativo sugieren que los procesos de reformas “se detienen a las puertas de las escuelas y que los procesos de enseñanza no cambian, ni tampoco mejoran el desempeño profesional de los docentes”. (Rojas, 2006).

En síntesis, la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior ha generado entre los docentes de bachillerato, tensiones y resistencias determinadas por distintos factores, entre los que se encuentran el desconocimiento de las Reformas y de los mecanismos de implementación, los alcances de las mismas, la escasa participación de los docentes en la estructuración del nuevo currículo educativo; la nulificación de la experiencia docente en la propia construcción de la Reforma y en su puesta en marcha; el desconocimiento de la fundamentación teórica del modelo por competencias; las fracasadas políticas de actualización docente y las formas selectivas en que se beneficia a unos y se descarta a otros en los procesos de actualización; el escaso capital cultural que poseen los profesores; los opacos mecanismos de acceso al nivel educativo por parte de los profesores y el desconocimiento de las formas en que éstos serán evaluados y certificados para demostrar que cuentan

con un perfil docente, lo cual nos indica una situación crítica con relación a esta política educativa para la Educación Media Superior.

Por consiguiente, partiendo del objeto de estudio de esta investigación, el cual se vincula con las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS, provocadas por diversos factores de participación, inclusión, estructuración, construcción y puesta en marcha de la Reforma, específicamente de aquellos profesores que trabajan en escuelas públicas dependientes de la Dirección General del Bachillerato y del Colegio de Bachilleres, surgen las siguientes preguntas:

1.2. Preguntas de Investigación

1.- ¿Cuál es el perfil y el contexto educativo y laboral en el que se desempeñan los docentes de bachillerato a partir de la implementación y operación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior?

2.- ¿Cuáles son las formas en que se manifiestan las tensiones y resistencias de los profesores de bachillerato con relación a la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media Superior dentro del contexto laboral y educativo en el que desarrollan su labor docente?

3.- ¿Las políticas de actualización de la RIEMS, son las vías adecuadas para que los docentes de bachillerato puedan apropiarse de los elementos teórico-metodológicos implícitos Reforma a fin de implementar de manera adecuada el perfil basado en competencias y mejorar su práctica educativa? ¿Cuáles han sido los resultados de esta política de actualización a seis años de su puesta en marcha?

4.- ¿Los docentes de bachillerato identifican el tipo de discurso educativo que se expresa en la RIEMS? ¿Cómo valoran la congruencia y/o las contradicciones de este discurso con relación a las prácticas educativas actuales en las que desarrollan su función docente? ¿Realmente este discurso incluyente

del que habla la SEP, ha permitido la participación y la experiencia de los docentes en la construcción de la misma?

5.-¿De qué manera han influido entre los docentes de bachillerato, las acciones y los mecanismos de poder y de violencia simbólica que se han generado en las escuelas a partir de la implementación y operación de la RIEMS? ¿Qué papel ha jugado el capital cultural y el habitus de los docentes para la apropiación y operación del modelo por competencias?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General:

- Identificar las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato con relación a la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media superior dentro del proceso educativo, así como sus interrelaciones, diferencias y posiciones en función del espacio social o campo educativo en el que se encuentran laborando los profesores.

1.3.2. Objetivos específicos:

1. Conocer el perfil de los docentes y el contexto educativo y laboral en el que se desempeñan los profesores de bachillerato para valorar si estos factores influyen en la existencia de tensiones y resistencias a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior.
2. Conocer las distintas manifestaciones y las formas en que los docentes de bachillerato expresan sus tensiones y resistencias con relación a la implementación y discurso la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

3. Conocer las políticas de actualización impulsadas por la RIEMS y los resultados obtenidos a fin de valorar si éstos han permitido a los profesores de bachillerato, la apropiación de los elementos teórico-metodológicos del modelo por competencias y disminuir con ello, las tensiones y resistencias en el contexto real en el que el docente desarrolla su labor académica.

4. Identificar el discurso incluyente de la RIEMS a fin de valorar si los profesores de bachillerato lo conocen y lo asumen en el contexto educativo en el que laboran.

5. Conocer los mecanismos de poder y violencia simbólica implícitos en la RIEMS, así como el capital cultural y el habitus de los docentes a fin de valorar si estos aspectos han ejercido e impactado el desempeño laboral y las funciones académicas de los profesores de bachillerato.

1.4. Justificación

La Reforma Integral para la Educación Media Superior tiene el propósito de formar a los jóvenes bajo el dominio de distintas competencias genéricas, específicas y profesionales para insertarse en el mercado laboral y hacer de las escuelas, recintos de capacitación para los mercados globales, lo cual obliga a los docentes de bachillerato a adaptarse a nuevas formas de trabajo mediante la adquisición de un nuevo perfil profesional a través de distintos procesos de formación continua. Para ello, es necesario que se generen cambios en la realidad inmediata del profesor en distintos aspectos, los cuales van desde lo académico y laboral, hasta lo social, lo político y valoral con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula.

El considerar que estos cambios en el docente se lograrán a partir de un diplomado o especialización de acuerdo al discurso político y mediante la certificación de sus competencias, es todo un reto para la autoridad educativa y

eso es precisamente lo que tiene que indagar esta investigación. Comprobar que el esfuerzo del docente, su trabajo y su compromiso permitirán orientar, promover experiencias de naturaleza cognoscitiva, social y emocional para fortalecer el perfil basado en competencias y que éste contribuya socialmente a la formación de sus estudiantes y a su movilidad para insertarse en el mercado laboral y permitir a los estudiantes la continuidad de sus estudios a nivel profesional, es parte también del interés que nos mueve a realizar este trabajo de investigación.

Sin embargo, el interés fundamental de esta investigación estriba en analizar las tensiones y resistencias de los docentes y los procesos de cambio generados en ellos por la implementación de una Reforma en el ámbito de la educación Media Superior. Si bien existe por parte de la RIEMS una pretensión de eficacia y de mejora de la calidad educativa para el nivel medio superior, también hay que considerar que para el logro de estos aspectos del mundo globalizado y de los mercados globales, se requiere de una planta docente que esté convencida de que esos cambios también le beneficiarán a él.

Es importante señalar que en la década de los noventa, además de las Reformas educativas neoliberales, también surgieron distintas posturas contrarias a esas medidas. Por ejemplo, diversos intelectuales como Giroux y Freyre, analizaron la teoría de las resistencias sustentándola en la didáctica crítica, sin embargo, otros teóricos como Fullan, Hargreaves y Antúnez desecharon estas posturas, considerado que más allá de las resistencias al cambio, los docentes presentaban un problema en la innovación, argumentando que el problema de los profesores era un asunto de actitud ante las reformas educativas como parte de una determinada forma de cultura escolar y no un problema de índole social o del sistema educativo, y menos aún de los procesos de globalización económica.

Hoy en día, sería imposible hacer una revisión de los procesos de cambio en las últimas décadas sin voltear a cualquier sistema educativo y considerar que éstos han estado plagados de cambios y reformas educativas en sus

distintos niveles, sin embargo sus efectos han sido desiguales, poco visibles y mal estructurados en la mayoría de las veces. Respecto a este mismo orden de ideas, Denise Vaillant (2005:46) señala que: “en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo”.

Al respecto y en vinculación directa con la Educación Media Superior, la pretensión de esta investigación busca dar respuesta a muchas otras interrogantes ligadas a estas formas institucionales de implementar cambios y de imponer reformas, pero sobre todo busca aportar al campo de la investigación educativa, elementos para comprender las formas en que se generan las tensiones y resistencias entre los docentes del nivel medio superior cuando se ven amenazados, este trabajo también busca conocer cómo los conflictos aparecen al momento en que las acciones normativas violentan el status quo de los trabajadores de la educación cuando éstos, no han sido consultados ni tomados en cuenta al momento de implementar y operar una Reforma Educativa.

Valliant (2005:47) señala, que:

“...además del deterioro de las condiciones de trabajo docente, el desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad globalizada; una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica”.

Con relación a la idea anterior, las tensiones y las resistencias docentes, a pesar que se han presentado en el transcurso de los últimos 30 años, no han recibido una atención suficiente por parte de los investigadores, de los tecnócratas educativos y de las autoridades educativas de alto nivel, por lo cual considero que es ahí donde radica una de las principales fortalezas y

contribuciones de este trabajo de investigación.

En otra serie de ideas, esta investigación se relaciona con los docentes de Educación Media Superior en asuntos relativos con su acción pedagógica; específicamente con el cumplimiento de una serie de competencias disciplinares que apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. Para ello, es obligatorio que la función docente vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases a fin de adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje por competencias, además de una serie de medidas y estrategias de actualización que le permitan centrar su trabajo en el perfil de egreso de la EMS. Ello obliga a una actualización que en el subsistema mismo, no se ha generado en el transcurso de su historia y ahora de forma casi obligatoria, el docente de media superior deberá adquirir un conjunto de competencias que integren sus conocimientos, habilidades y actitudes ante una reforma que carece de consenso y difusión y que deja al profesor en tela de juicio ante el hecho de que los resultados educativos y los objetivos de dicha reforma dependen de la adquisición de esas competencias y de las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que el docente logre adquirir para beneficio de sus estudiantes. El poder conocer y corroborar las formas en que se van dando estos procesos y comprobar si en la práctica se aplican de manera adecuada, es otro elemento que nos permite justificar este trabajo.

Cabe mencionar que en nuestro país, son escasos los estudios que se han hecho con relación a la Educación Media Superior, entre los que destacan los trabajos de Miguel Székely Pardo, Armando Alcántara Santuario, Juan Fidel Zorrilla Alcalá, Lorenza Villa Lever, Andrés Lozano Medina, Aurora Loyo y Roberto Rodríguez. Otros trabajos rescatables a manera de ponencias se han presentado en los últimos dos congresos de Investigación educativa realizados por del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y contadas tesis de posgrado han abordado el tema de la Reforma Educativa, pero muy pocos han tratado sobre el asunto de la tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS. Por ello, esta investigación permitirá conocer de

cerca esa realidad laboral en la que se desempeñan los docentes, espacio propicio en el que los conflictos, las expresiones y las formas en que se manifiestan las inconformidades de los profesores ante la implementación de la Reforma para la Educación Media Superior; nos permitirán investigar todo este panorama a fin de contribuir con este trabajo hacia determinadas áreas del conocimiento que no han sido atendidas hasta el momento.

Este hecho implica la necesidad de indagar y conocer cómo los profesores pueden ir construyendo y de-construyendo múltiples discursos alrededor de esta política educativa para la Educación Media Superior, a fin de entender las subjetividades y resistencias que se generan al interior de los planteles, en específico sobre su integración al modelo y el dominio de las competencias docentes. Estos discursos se pueden convertir en matrices de sentido a manera de imaginarios sobre el trabajo docente dependiendo del contexto social en la cual se legitimen y de las particularidades del momento histórico.

A través del análisis de la realidad se puede conocer a una comunidad académica, tal y como lo son los profesores del nivel medio superior, se puede indagar cómo construyen su identidad; cómo elaboran subjetivaciones de su propio trabajo, cómo llevan a cabo la distribución de los papeles y los roles sociales y hasta cierto punto, se puede conocer cómo expresan e impone ciertas creencias dentro de sus espacios académicos. Todas estas características de la identidad colectiva, son un territorio de relaciones con los otros que constituye un sistema de referencias para esta investigación, lo cual contribuye a interpretar y representar su realidad laboral.

La importancia de hacer esta investigación, también estriba en tratar de caracterizar que dentro de esas tensiones y resistencias, se expresan distintas formas de violencia y mecanismos de poder simbólico que van intrínsecamente ligados a la implementación de la RIEMS y que influyen de manera determinante en la tarea educativa. Bourdieu (1998) plantea que:

“El poder simbólico es ejercido imponiendo un arbitrario cultural, que crea dominantes y dominados. Mediante la Acción Pedagógica, que pertenece a un sistema de los efectos de la fuerza dominante, se tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de una formación social inculcada. Así pues, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuye de esta manera a reproducir las relaciones de fuerza que ubican tal arbitrariedad cultural en tanto inculcación, como posición preponderante, dominante”. (Bourdieu y Passeron, 1998: 44).

Bolívar (2005) nos dice con relación al poder que el tratar de identificar a través de las resistencias de los docentes el ejercicio del poder de la autoridad educativa en la llamada igualdad formal del sistema educativo, es incidir y desenmascarar el trasfondo de lo que se da de manera efectiva en la realidad laboral de los docente; es el tratar de quitarle a la política educativa esa neutralidad¹⁶ ante los embates del discurso y el poder. Uno no puede perder de vista que la Reforma Integral para la Educación Media Superior no puede escapar de ser un instrumento de legitimación de certificados por competencias a través de la acción pedagógica,¹⁷ en donde aquellos profesores que estén más habilitados y dotados culturalmente, y aquellos que sean beneficiados por el poder central de la autoridad educativa, tendrán siempre mejores condiciones para transitar por él. Todas estas acciones impuestas de manera sutil, se convierten consecuentemente en mecanismos de poder y en parte de lo que queremos conocer a través de esta investigación.

¹⁶ En relación a este punto, Bolívar (2005) señala que las desigualdades sociales previas determinan las trayectorias en una escuela que, bajo la igualdad formal, no corrige sino que legitima. A su vez, las propias prácticas pedagógicas y evaluativas agravan esas desigualdades iniciales que tienen los sujetos. En este sentido, los docentes no dejan de escapar de esta llamada “neutralidad o igualdad formal del sistema educativo.

¹⁷ Bourdieu (1998) plantea que es en la Acción Pedagógica donde se genera, de modo contundente, la reproducción social del poder, y el único espacio donde se ofrece la acción pedagógica es en la escuela. La Acción Pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la exclusión, como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación y, así mismo, el rechazo pero no la aniquilación de la arbitrariedad.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

CAPÍTULO II.

Antecedentes Históricos de la Educación Media Superior en México

Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder...pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarios, improbables, ...salvajes,...concertados...violentos,...que por definición no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder.

(Foucault, 1984 Historia de la Sexualidad. Tomo I).

La década de los setentas y el inicio de los ochentas fueron los años cruciales para el desarrollo de la Educación Media Superior en México, previo a ello, este subsistema tuvo un incipiente desarrollo que evolucionó lenta y tardíamente al ritmo de los gobiernos durante la etapa del desarrollo estabilizador entre los años cincuentas y sesentas¹⁸. En este periodo asumió la Secretaría de Educación Pública Jaime Torres Bodet (1943-1946) quien desplegó una amplia campaña en contra del analfabetismo y propuso una política de "educación para la paz, para la democracia y para la justicia social". Quizá una de las cuestiones más importantes de su estancia en la SEP, fue reformar el Artículo 3° Constitucional, con el que puso fin a la educación socialista (diciembre de 1946). Fuera de ello, no hubo mayores avances para la educación media superior en el periodo, ya que el impulso mayor se dio durante la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río

Cabe mencionar que tanto en la década de los cincuentas, como en los sesentas, en la Educación Media Superior predominaba la discriminación, la inequidad y el desinterés por impulsar a este nivel educativo. Se podía afirmar que en estas dos décadas la preparatoria fungió en sus inicios como un

¹⁸ El Desarrollo Estabilizador fue el período en que la economía mexicana se vio caracterizada por un alto crecimiento de la producción, bajas tasas de inflación y estabilidad en el tipo de cambio. Esta estrategia de desarrollo comenzó a finales de la década de los 50 y concluyó a finales de los años sesentas.

mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades –naturales o adquiridas–, pues además de que estaba orientada a las élites, era un obstáculo para las clases más pobres del país.

Con el paso del tiempo, en la década de los setentas y con la crisis del modelo conocido como desarrollo estabilizador ¹⁹ el gobierno recurrió al endeudamiento como una forma de financiamiento para enfrentar la crisis económica y puso en marcha toda una política de proteccionismo económico a favor de la industria, mediante la cual buscaba generar el impulso de la productividad para cubrir las necesidades de los nuevos mercados globales. Desde luego que se tuvo que pagar un costo social muy alto, ya que se generalizó un deterioro de la economía mexicana y en especial de las clases más pobres del país, quienes pagaron, como siempre, el costo de los errores económicos y políticos de ese tiempo. (Villa, 2010: 272)

Las innovadoras tecnologías utilizadas en la producción requerían de mano de obra calificada para el manejo de las nuevas formas y procesos productivos, pero como los obreros y trabajadores no estaban capacitados para ello, se les responsabilizó de la escasa competitividad de los productos nacionales con relación a los productos generados en los mercados globales. (Villaseñor, 1991), situación muy similar a lo que sucede con la educación en la actualidad, en donde se le responsabiliza al docente de la crisis educativa generada principalmente por el modelo globalizador y neoliberal.

Por diversos factores económicos y sociales, la política educativa privilegió en esa época a la Educación Superior, dejando al margen por muchos años a la Educación Media Superior, –eslabón intermedio del sistema educativo nacional–, esto se tradujo en una sobreoferta y subutilización de profesionistas que egresaban de las universidades, dejando de lado la formación técnica y la

¹⁹ Carlos Tello señala que el *Desarrollo Estabilizador*, fue la evolución de la economía nacional en los quince años que van de 1954 (año en que se lleva a cabo la devaluación del peso monetario frente al dólar estadounidense y que permitió la estabilidad cambiaria por más de 20 años) a 1970. Este es un periodo de referencia obligado, en cierto sentido emblemático de lo que, a juicio de no pocos, debe ser la forma de conducir el crecimiento de la economía nacional. Muchos añoran esta etapa de la historia económica del país.

capacitación en forma eficaz de la mano de obra que demandaban las economías y los mercados internacionales. (Trejo, et, al. 1992)

En esta época, muchas medidas tuvieron que ver con la nueva integración de México a las economías mundiales, es este aspecto, se reconoció la necesidad de ser congruente con estas ideas y vincular la educación con las necesidades del mercado laboral. Para este fin, ya se venían promoviendo una serie de reformas educativas orientadas a dar una mayor vinculación a la formación adquirida en los procesos académicos con los procesos productivos, especialmente los vinculados con la generación de nuevo conocimiento científico y tecnológico, lo que apoyaría el crecimiento económico del país. (Trejo, et. al. 1992).

Para finales de los años setentas y principios de los ochentas ya existían diversas instituciones de Media Superior que funcionaban de manera regular y atendían la demanda educativa de ese momento, entre ellas se encontraban la Escuela Nacional Preparatoria y los Colegios de Ciencias y Humanidades dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las escuelas vocacionales pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional, los Colegios de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), entre otros. A continuación se presentan algunos datos históricos y aspectos del origen de estos subsistemas de Educación Media Superior.

2.1. La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria

El desarrollo de la Educación Media Superior en México, y particularmente del bachillerato, ha estado asociado a los diversos acontecimientos políticos, sociales y económicos de cada época, los cuales han influido de manera decisiva en su evolución. Con relación al contexto histórico de este nivel educativo, se puede señalar que con la fundación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en diciembre de 1867 y con el nombramiento de Gabino Barreda como el encargado de elaborar el proyecto educativo que le diera sustento a esta institución, se daban por sentadas las bases y el punto de

partida para que la educación media superior en nuestro país fuera la antesala de los estudios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios (Villa, 2010).

Basándose en la corriente positivista del francés Augusto Comte, la Escuela Nacional Preparatoria inició sus cursos en febrero de 1868 con una matrícula de novecientos alumnos, doscientos de los cuales eran internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso, mismo que se ocupó como escuela hasta 1982.²⁰

Durante el Porfiriato, la Escuela Nacional Preparatoria fue una institución fundamental de segunda enseñanza. En aquel entonces se hablaba de enseñanza primaria y secundaria. En el nivel secundario se incluían los estudios a nivel profesional. Precisamente la ENP era la base de toda la enseñanza secundaria de la época. (Pantoja, 1981: 39).

Durante los años siguientes hacia finales del Porfiriato y sobre todo en el periodo revolucionario, la educación en general sufrió un retroceso el levantamiento armado, situación que provocó una crisis social y económica en el país y fue hasta el periodo postrevolucionario cuando se empezó a retomar de nuevo el interés por atender el campo educativo. Por consiguiente, la labor de Obregón fue notable, ya que en 1921 creó la Secretaría de Educación Pública, hecho que tuvo una gran importancia, pues desde que Carranza suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la educación estaba a cargo principalmente de los municipios, quienes se encontraban en quiebra y con escasos recursos después de el reacomodo político, las guerrillas y las luchas por el poder en esa época.

Vasconcelos fue el primer titular de la SEP y el organizador de la educación en el país. Entre las primeras tareas que puso en marcha fue una campaña masiva de alfabetización; para ello creó las *Misiones Culturales* y

²⁰ Para más detalles véase: Alfonso Parra. "Atlas Histórico de la Escuela Nacional Preparatoria, desde su fundación hasta el momento de celebrarse el centenario de la proclamación de la Independencia, siendo Director del plantel el Dr. Porfirio Parra", México (Septiembre 15 de) 1910. Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), Fondo ENP. p 3.

convirtió a los maestros rurales en modernos misioneros de la educación. La misión de su *raza cósmica*, síntesis de las razas del continente americano, de acuerdo a su filosofía y pensamiento, fue el de procura precisamente, el acercamiento no con la ciencia, sino con el espíritu, el amor y el arte (Villa, 2010).

Durante el desempeño de su cargo, también se crearon los departamentos Escolar, de Bellas Artes, y Bibliotecas y Archivos y a partir de esta etapa se estableció la división entre la Educación Media en secundaria y preparatoria y se fundaron escuelas nocturnas a fin de atender la gran demanda de alfabetización en todo el país

Hacia la tercera fase del Maximato²¹ en 1930, se inicia un fuerte debate nacional en torno a la educación socialista, cuyos más enérgicos impulsores fueron el líder obrero Vicente Lombardo Toledano, así como Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública bajo la presidencia de Abelardo L. Rodríguez.

Bassols quiso introducir la educación sexual en los últimos años de primaria, pero el rechazo del sector católico fue tan violento que tuvo que renunciar al cargo. Fue entonces cuando Plutarco Elías Calles se movilizó para dar su aprobación a la educación socialista con miras a crear en los jóvenes una mentalidad acorde con la Revolución. Finalmente, en noviembre de 1934, días antes de que Cárdenas asumiera la Presidencia, se reforma el artículo 3° de la Constitución para introducir la educación socialista en el sistema educativo mexicano (Meneses, 1996)

A pesar de todas estas modificaciones en el campo educativo durante el Maximato, la Educación Media Superior durante la administración del Presidente Pascual Ortiz Rubio, siendo Secretario de Educación Narciso Bassols, tuvo diversas reformas a la enseñanza, entre las más significativas fue que la educación técnica debería de enfocarse a aquellas disciplinas científicas o

²¹ El Maximato fue un período comprendido entre 1928 y 1934, que se denomina así porque Calles fue la figura central, el Jefe Máximo de la nación, el poder fuera del poder pero por encima de él. Los tres presidentes del *Maximato* fueron Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez. Durante ese período se creó el Partido Nacional Revolucionario (PNR), en 1929, encargado de la organización y realización de las elecciones, tareas que correspondían hasta entonces a la Secretaría de Gobernación.

artísticas que se orientaran a la realización de obras materiales; mientras que la enseñanza de carácter universitario, debería orientarse fundamentalmente en impartir el conocimiento de las humanidades. Con ello desaparecían los oficios en la Escuela Nacional Preparatoria, se creaba la preparación técnica de cuatro años, en la cual se incluía un curso de Historia y Geografía precedidos por un curso elemental de Economía; y se establecía que para ingresar a ella, era necesario terminar la educación primaria elemental superior.

A partir de esta etapa presidencial, el sistema educativo y en particular la Educación Media Superior apareció en el escenario de los gobiernos siguientes, sobre todo por las demandas del mercado y de la producción de las naciones europeas, pero en particular de los Estados Unidos, quienes se habían convertido en la nueva potencia mundial a partir del periodo de la posguerra, al concluir segunda guerra mundial.

2.2. Las prevocacionales y vocacionales del Instituto Politécnico Nacional

Durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, hubo la necesidad de formar cuadros técnicos y consolidar la idea de la enseñanza tecnológica debido al acelerado desarrollo del capitalismo y el neoliberalismo, y consolidar con ello la idea de la enseñanza tecnológica, pero sobre todo con el fin de cubrir las necesidades de los países en guerra. En relación a este mismo orden de ideas, Cárdenas creó el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica, el Consejo Técnico de Educación Agrícola, el Instituto Nacional de Psicopedagogía; el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Nacional Indigenista.

En el caso específico de la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1937, surgieron paralelamente las escuelas vocacionales como instituciones que generarían los estudios previos para ingresar a las ingenierías y licenciaturas a nivel superior en este Instituto. Los planes de estudio que ofrecían estos planteles respondían en su mayoría a las necesidades de la

sociedad cambiante, cuyo soporte se establecía a partir de los modelos educativos tecnológicos de otros países.

En los años posteriores, surgiría la Educación Superior Técnica en el IPN, además de dos niveles educativos propios que permitirían formar a los futuros aspirantes para ingresar en el Politécnico: la prevocacional y la vocacional, los cuales serían equivalentes a la secundaria y a la preparatoria respectivamente.

La preparatoria técnica, de acuerdo a Calvillo y Ramírez (2006), fue establecida en 1932 y sufrió una sustitución por dos ciclos, cada uno de dos años de duración, que eran el prevocacional que comprendía el ciclo básico de la enseñanza media y se consideraba como secundaria técnica (en 1936 abrieron sus puertas cinco escuelas de este tipo en la cd. de México y en el resto del país se crearon 11) y el vocacional correspondiente a la educación media. En las escuelas vocacionales, existía un periodo lectivo de dos años en el cual se perfilaba una enseñanza especializada y precisa que se impartía a los alumnos previamente seleccionados en las prevocacionales.

En el primer año de trabajo y de la creación de las vocacionales del IPN, funcionaron 4 escuelas vocacionales, todas ellas unidas a otras escuelas que compartían el mismo edificio y plan de estudios. Las dos primeras eran la escuela prevocacional, vocacional y de Artes y Oficios en las calles de Tolsá y Tresguerras, y el Instituto Técnico Industrial, Vocacional y de Artes y Oficios en Av. Lauro Aguirre, Colonia Sto. Tomás.

Las otras dos eran las herederas de la preparatoria técnica y estaban reunidas con sus respectivas escuelas profesionales, compartiendo edificio con la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) y la Escuela Superior de Comercio (ESC).

A partir de este momento histórico en el que se requería el aumento de la producción para cubrir las necesidades del fin de la guerra en Europa, la educación técnica tomaría el auge que el país requería para formar los cuadros técnicos capaces de generar la fuerza motriz de la producción en México. Las escuelas vocacionales, conocidas hoy en día como Centros de Estudios

Científicos y Tecnológicos (CECyTs) serían uno de los eslabones más importantes de la Educación Media Superior en México. Actualmente existen 15 Cecyts en el Distrito Federal e incorporan una matrícula aproximada de 55,000 estudiantes de nuevo ingreso, con un total de 177 mil estudiantes aproximadamente atendidos por ciclo escolar y con una planta docente de 7000 docentes en este nivel educativo.

2.3. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

En 1971, en el marco de la diversificación de la Educación Media Superior, se realizó la XIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, efectuada en Villahermosa Tabasco en abril de 1971, donde se estableció que “el nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, debería ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico, se concebiría en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura y en su plan de estudios, incorporaría los conocimientos fundamentales, tanto de las ciencias como de las humanidades y en forma paralela serviría como punto de partida para la capacitación específica para la incorporación al trabajo productivo (ANUIES, 1971:26).

En ese mismo año, el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien lo consideró como:

“...la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, el cual debería ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoraran a lo largo de todo el proceso educativo, los sistemas de evaluación de lo que enseña y de lo que se aprenden los estudiantes”. (González, 1979:34).

Los trabajos para la creación del CCH fueron confiados a un grupo de aproximadamente 80 destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossio, coordinador de Ciencias de la UNAM en ese entonces, además participaron los coordinadores de Ciencias y Humanidades de la Universidad,

Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; los directores de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G. Respectivamente (ANUIES, 1972). El 12 de abril de 1971 abrieron sus puertas los primeros planteles del CCH, los cuales fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, al siguiente año hicieron lo propio los planteles Oriente y Sur.

Una de las justificaciones de la creación de los CCH, fue la de haber sido creados para atender una creciente demanda de ingreso al nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza. El plan de estudios del CCH pretendía romper con la concepción enciclopedista de la educación, sustituyendo el enfoque de “cúmulo de información”, por el de “aprender a aprender”. Se consideraba que el bachillerato debería combinar el aprendizaje en las aulas, en los laboratorios y el adiestramiento en los talleres y centros de trabajo (SEP, 1971:65).

Hasta 1972, el Bachillerato de la UNAM en nuestro país era impartida en la zona metropolitana en dos modalidades: por las Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades (UNAM) y por las Vocacionales o Cecyts (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos) pertenecientes al IPN; y en las entidades federativas por las diversas preparatorias de las universidades estatales; sin embargo, la demanda de aspirantes en este nivel educativo rebasó la capacidad instalada.

A lo largo de su historia, el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha transformado y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza. Al respecto, el CCH ha pasado por distintas etapas que le han permitido consolidarse, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización

de su Plan de Estudios en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997, y la instalación de la Dirección General, en 1998

En los últimos años, el número de alumnos de nuevo ingreso asignados a la UNAM, y particularmente al Colegio de Ciencias y Humanidades, ha tenido un incremento significativo. A partir de la generación 2011, el número de alumnos que ingresaron al Colegio superó los 18,000, y desde 2012 hasta ahora, ha rebasado los 19,000, de tal forma que entre la generación 2010 y la 2014, la población de nuevo ingreso del CCH aumentó poco más de mil quinientos alumnos.

Con relación a la eficiencia terminal²², un análisis de la Universidad Nacional Autónoma de México llevado a cabo en 2012, encontró que del 100% de los alumnos que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sólo egresa 57% de aquellos alumnos que pasan por sus aulas.

Con relación a los datos de egreso, este estudio también da a conocer que han sido 38 generaciones de alumnos del CCH las que han ingresado a los planteles. De un total de 813 mil 820 alumnos que ingresaron a las aulas del CCH -entre 1971 y 2011- para cursar su bachillerato, de los cuales egresaron 448 mil 874 jóvenes. El porcentaje de estudiantes aprobados en Matemáticas IV para la generación 2009 está en 66% según el Diagnóstico institucional (CCH, 2012) para 2011 el porcentaje se situó 61.5% por debajo del obtenido en 2008. El promedio en matemáticas llegó a 7.

El documento señala que la acreditación de las asignaturas de Cálculo Diferencial e Integral fue de 62%, de Estadística y Probabilidad, 66%, y Cibernética y Computación, 63%. El promedio de acreditación de estas materias se sostiene en 7.61. Por lo que el estudio concluye que el mayor índice de

²² La eficiencia terminal del sistema educativo, como manifestación del rendimiento escolar, permite una serie de posibilidades de análisis descriptivo en la evaluación del rendimiento. Constituye asimismo, un referente cuantitativo en el análisis del recorrido escolar de los alumnos matriculados en un ciclo o nivel educativo. Se puede definir operativamente a la eficiencia terminal en Educación Media Superior como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez al bachillerato, conformando a partir de este momento una determinada generación, y los que logran egresar, de la misma generación, después de acreditar todas las asignaturas correspondientes al currículo escolar en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio (Granja, 1983).

reprobación se presenta en las asignaturas relacionadas con las Matemáticas, mientras que Inglés, Taller de Lectura y Redacción, Taller de Cómputo, Francés e Historia Universal son las que mayormente se acreditan.

Tabla N° 2 de Asignación de alumnos al bachillerato de la UNAM en las generaciones: 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014.

Generación	Colegio de Ciencias y Humanidades		Escuela Nacional Preparatoria		Totales en la UNAM	Totales a nivel Nacional
2010	17,632	52%	16,037	48%	33,669	4 054 709
2011	18,671	55%	15,263	45%	33,934	4 187 528
2012	19,525	55%	16,129	45%	35,654	4 333 589
2013	19,623	55%	16,167	45%	35,790	4 443 792
2014	19,254	54%	16,489	46%	35,685	4 682 336
Totales	94,705	54%	80,085	46%	174,732	21 701 954

Fuente: Secretaría de Informática/DGCCCH. UNAM 2014. INEE (2012, 2013), cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911*.

Este estudio de la UNAM, también señala que el número de profesores que laboran en los Colegios de Ciencias y Humanidades son 3 mil 380 distribuidos en los planteles Sur, Naucalpan, Oriente, Vallejo y Azcapotzalco, de los que 2 mil 439 tienen como máxima escolaridad la licenciatura, 359 tienen grado de maestros, 54 de doctores, mientras que 126 cuentan con estudios de maestría y 22 con estudios de doctorado.

Tabla N° 3. Distribución de profesores por plantel

Plantel	Profesores	
Azcapotzalco	624	18%
Naucalpan	621	18%
Vallejo	708	21%
Oriente	627	19%
Sur	748	22%
Dirección General	52	2%
Total	3, 380	100%

Fuente: Informe sobre la gestión directiva en los Colegios de Ciencias y Humanidades. Nómina de la quincena 20/2011. Dirección General de Personal. UNAM. México 2014

Hoy en día, la cobertura de la Educación Media Superior a nivel nacional, atiende de acuerdo a datos oficiales de la SEP al 65.9% de la población estudiantil en el rango de los 15 a los 19 años, aproximadamente 3.5 millones de estudiantes de un total de 6.5 millones de jóvenes que se encuentran dentro de esta edad.²³

2.4. El Colegio de Bachilleres (CB)

En la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación convocada por la Organización de la Naciones Unidas para Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), realizada en octubre de 1967, se analizó un fuerte problema que se presentaba a nivel mundial: el desbordamiento de la matrícula estudiantil, para lo cual muchos países no estaban preparados para atender a la creciente demanda de alumnos provenientes de los niveles de educación básica y a las demandas de mano de obra calificada que requerían los mercados globales.

En el escenario de dicha conferencia, se hicieron propuestas que buscaban no sólo responder a la demanda cuantitativa, sino hacerlo de manera cualitativa con nuevas concepciones sobre la educación. Para ello se consideró que no bastaban reformas parciales, sino que era necesario innovar los conceptos, enfoques y estructuras básicas de la educación, lo cual hasta ese momento no había podido enfrentar la crisis de la creciente demanda. Se requería entonces, un cambio para elevar la calidad y la eficiencia en la educación.

Para el caso de México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizó a partir de 1970, una serie de estudios cuya finalidad era plantear una oferta educativa a través de la cual se pudiera responder a la creciente demanda de educación en los niveles medio superior y superior. Un primer producto de estos estudios se presentó en la XIII

²³ De acuerdo a datos recientes en el ciclo escolar 2012-2013 (SEP, 2013), la matrícula de estudiantes en el nivel medio superior, se vio incrementada a 4, 057 265, de los cuales egresa el 63.3%, con una cobertura a nivel nacional del 65.9 del total de la población en edades de los 15 a 17 años de edad. Estas cifras con relación al abandono escolar, la reprobación y eficiencia terminal son estimadas.

Asamblea General Ordinaria de la ANUIES realizada en Villahermosa, Tabasco, en donde se planteó como uno de los puntos más importantes que:

“...El nivel medio superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico, se concebirá en su doble función de ciclo Terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo” (ANUIES, 1971:26).

Un año después, en la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES realizada en Tepic, Nayarit, en octubre de 1972, se presentó un modelo de estructura académica para el bachillerato, el cual se caracterizó por los siguientes aspectos:

...La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media debe caracterizarse en lo fundamental por:

- a. La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades para escolares.
- b. La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico y otro propedéutico, que permitirá el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades; y en un núcleo de actividades selectivas que permitirán un aprendizaje de contenidos de cierta especificación que en forma flexible se adecuarán a los intereses y propósitos del estudiante.
- c. La realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.
- d. Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación”. (ANUIES, 1972:51-52).

En mayo de 1973, la ANUIES realizó el “Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior en el país y proposiciones para su solución”, en el que se especificó la capacidad de atención a la demanda para el nivel medio superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En ese año, la matrícula era de 83 000 estudiantes, de los cuales el 48.2% era atendido por la UNAM, el 24% por el IPN, el 12% por escuelas incorporadas a la UNAM, el 4.4% por ciento por las escuelas Normales y el 11.4% por las escuelas incorporadas a la SEP.

Para atender la demanda de educación en el nivel medio superior y contribuir al fortalecimiento de las instituciones existentes, la ANUIES

recomendó la creación de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integraran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se impartiera, correspondería a programas, sistemas y métodos a nivel nacional para todas las instituciones que dependieran de este organismo descentralizado; a fin de que sus estudios fueran equivalentes y con igual validez que a los que impartían la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecían este nivel de estudios. (Colegio de Bachilleres, 1973:16).

A partir de los acuerdos tomados en la ANUIES, el Colegio de Bachilleres apareció como un organismo del Gobierno Federal con posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la República, los cuales dependerían de él, en lo orgánico, académico y financiero, iniciando sus actividades con tres planteles en la Ciudad de Chihuahua y cinco más en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México a partir de febrero de 1974. Posteriormente se desarrollaron las bases jurídicas que determinaron la creación de cada Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado en su respectiva Entidad Federativa, dotado de autonomía orgánica y administrativa, apoyado en lo financiero por un convenio entre el Gobierno del Estado con la Secretaría de Educación Pública y asesorado en lo académico por el Colegio de Bachilleres de la Cd. de México; este marco sentó las bases para la conformación del Sistema Nacional de Colegios de Bachilleres.

Durante sus primeros nueve años, el Colegio de Bachilleres de la zona metropolitana de la Ciudad de México tuvo un crecimiento acelerado: de 1974 a 1982, su matrícula aumentó de 11,837 alumnos a 66,616; su planta docente, de 324 a 2,846 y el número de planteles había pasado de 5 a 19. A partir de 1983, en sus 20 planteles, el Colegio ya atendía a una población aproximada de 83,000 alumnos en la modalidad escolarizada y 35,000 en la modalidad abierta; su personal académico fluctuaba en ese tiempo entre 3 000 y 3 200 profesores. (Colegio de Bachilleres, 1983).

Simultáneamente, el Sistema Nacional Colegios de Bachilleres amplió su cobertura en el país, expandiéndose a 25 estados de la República que, con 605 planteles y 15,456 docentes, atendían en 1997, a más de 326,000 alumnos a nivel nacional. (SEP.SESIC.DGB.1997). De acuerdo a los datos estadísticos de la SEP (2013), El Colegio de Bachilleres atiende actualmente a nivel nacional a 775, 789 estudiantes y cuenta con 35,336 docentes distribuidos en 1,622 planteles.

2.5. La reestructuración de la Educación Media Superior en México y el Congreso de Cocoyoc en 1982

En julio de 1981 se llevó a cabo la *“Reunión para el Estudio de los Problemas de Bachillerato”*, para ello se creó una comisión interinstitucional en la que participaron el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, la subsecretaría de Educación Media Superior y el Colegio de Bachilleres. Los documentos generados en esta reunión, sirvieron de base para la discusión en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos en marzo de 1982.

En este Congreso se determinó, que para ese ciclo educativo (1982-1983), el establecimiento del tronco común, entendido éste como el universo de lo básico para desarrollar en el estudiante una cultura integral, la cual tendría un carácter normativo a partir de la publicación del Acuerdo 71 de la SEP.

Para instrumentar dicho Acuerdo, se conformaron comisiones de especialistas quienes elaboraron los programas maestros correspondientes a las materias del tronco común, cuyas propuestas de trabajo sirvieron de base para la expedición del Acuerdo 77, que en su artículo segundo establecía que para cada materia habría un programa maestro flexible. (SEP, 1982)

Las discusiones se hicieron con base en un documento preparado por una Comisión Nacional Interinstitucional. Este documento de trabajo dividió la problemática de estudio en seis puntos fundamentales:

- Concepción y objetivos generales del Bachillerato
- Tronco común
- Capacitación para el trabajo en el Bachillerato
- Sistemas de evaluación
- Programa de formación y actualización de profesores
- Investigación sobre la deserción escolar.

Las principales recomendaciones y conclusiones vertidas en el Congreso de Cocoyoc fueron las siguientes (SEP, 1982):

1. El Bachillerato constituía una fase de la educación de carácter esencialmente formativo; debería ser integral y no únicamente propedéutica.

2. La finalidad del Bachillerato sería generar en el joven, el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permitiera su acceso, tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo; para ello debería:

- Propiciar en el bachiller la adopción de un sistema de valores propio;
- La participación crítica en la cultura de su tiempo;
- La adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico;
- La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje, y
- Su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo.

3. Dado que el Bachillerato podría ser la última instancia formal en la cual el estudiante tuviera contacto con la cultura universal, se hacía indispensable que éste transitara obligatoriamente por un tronco común con el objeto de que se le proporcionara una cultura integral básica.

4. Se recomendaba a las instituciones que ofertaran bachillerato, que lo impartieran, a partir de un tronco común en términos de objetivos de aprendizaje,

contenidos y en cualquier asunto que favoreciera la congruencia entre las instituciones de este nivel.

5. Se recomendaba que al profundizar en la concepción de tronco común no se perdiera de vista, que el hecho de que hubiera diversos modelos de Bachillerato coadyuvaría a satisfacer la amplia gama de exigencias de la sociedad en el presente y en el futuro.

6. El perfil del bachiller era un elemento fundamental para establecer congruencia entre el Bachillerato y la Educación Superior en lo referente a los prerrequisitos de ingreso a ésta.

7. Se debería promover la interrelación docencia-investigación mediante el ejercicio de la docencia por el investigador y el de investigación por el docente.

8. Era indispensable que los objetivos de la investigación educativa en el Bachillerato estuviesen orientados a la comprensión y optimización del proceso enseñanza - aprendizaje de acuerdo con los fines y enfoques de este nivel.

9. Era necesario promover el establecimiento de un régimen de distribución de actividades de los docentes, en el cual se contemplara su participación en la docencia y en la investigación.

10. Las instituciones que impartieran el Bachillerato, deberían realizar un trabajo conjunto en el que se adoptaran una estrategia de diseño curricular que permitiera establecer los objetivos de aprendizaje, así como las áreas de conocimiento, relativos al tronco común.

11. La educación para el trabajo permitiría en el alumno la actitud necesaria para una participación con sentido social en las actividades de interés social y económico.

12. Las instituciones educativas actuarían como agentes promotores del desarrollo, al formar recursos humanos adecuados a las necesidades impuestas por los cambios económicos y sociales.

13. Se planteaba que la preparación para el trabajo permitiría al estudiante la posibilidad de ascender a otros niveles en el área laboral de su especialidad, así como, dentro de un mismo nivel, además de desarrollar habilidades adicionales y adquirir conocimientos, para desempeñar tareas en otras áreas afines a la de su interés inicial.

14. Se recomendaba revisar los procesos y mecanismos de evaluación institucionales y desarrollar criterios que permitieran diseñar sistemas acordes con los propósitos curriculares y a los requisitos de admisión.

15. El profesor debería de estar en permanente actualización respecto a su área de especialización a fin de cumplir eficazmente con su función.

16. Se requería unificar esfuerzos institucionales en relación a la formación y actualización de profesores.

17. Finalmente se requeriría elaborar un estudio de diagnóstico para conocer las causas que propiciaban la deserción escolar; así como su problemática y definir el estado deseado, realizar estudios y presentar alternativas para pasar del primer estado al segundo. (SEP, 1982)

A partir de estos acuerdos y conclusiones surgidos en el Congreso de Cocoyoc de 1982 para el bachillerato, se publicó en el Diario Oficial, el Acuerdo número 71, mediante el cual se establecía la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del tronco común del plan de estudios. En complemento del acuerdo anterior, se publicó en ese mismo año, el Acuerdo número 77, que establecía que, “a la SEP le correspondía expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integraran la estructura curricular del tronco común del bachillerato (...) a efecto de procurar la unificación académica”. (SEP, 1982).

De esta manera, en 1983 la SEP expidió el acuerdo N° 91, en el cual se autorizaba el plan de estudios del Bachillerato Semiescolarizado entre la Dirección General de Educación Indígena y la Unidad de Educación Media Superior, a fin de instrumentar los estudios de bachillerato en las regiones indígenas. Con ello, podemos afirmar, que los acuerdo de Cocoyoc sentaron las

bases académicas, normativas y estructurales de lo que hoy conocemos en el campo de la Educación Media Superior.

2.6. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

Un poco antes del Congreso de Cocoyoc, en 1975 en Querétaro, y un año después en Guanajuato, se realizaron diversas reuniones nacionales de directores de Educación Media Superior con la intención de formalizar una propuesta del tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato. En este mismo año se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y se estableció un tronco común para la Educación Media Superior Tecnológica.

En respuesta a la búsqueda de fórmulas eficientes para el desarrollo industrial del país, el COSNET reorientó la educación tecnológica en todos sus niveles, fortaleciendo las carreras terminales; como resultado de esta política, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) la cual sería una institución educativa del nivel Medio Superior y formaría parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

A inicios de la década de los setentas, no existían en México muchas escuelas técnicas para los formar los recursos humanos que requería en ese tiempo el sector productivo, ya que sólo había escuelas Vocacionales dependientes del IPN, y muchos de sus estudiantes preferían continuar con sus estudios de licenciatura o ingeniería, que incorporarse como técnicos en alguna empresa. De igual forma en esa época, hubo un gran repunte y un incremento muy significativo de la producción industrial en nuestro país y ello demandaba la formación de mayor mano de obra calificada (SEP, 2009).

Para 1976, a través de un diagnóstico implementado por la SEP, se requería una demanda estimada de 50 mil técnicos por año para atender a las empresas, sin embargo no había escuelas en dónde formarlos, por lo que en 1977, el Banco Mundial acordó con el gobierno mexicano, un préstamo por

388.4 millones de dólares para la creación de escuelas que formaran técnicos certificados para insertarlos en el mercado laboral.

El CONALEP fue creado por decreto presidencial en 1978 como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos después del egreso de la secundaria, con la intención de vincular las necesidades de los educandos a los requerimientos de desarrollo del país, en un contexto regional y nacional.

En 1990, el CONALEP tenía 260 carreras sin que hubiera una articulación e intersección clara entre ellas. Había un crecimiento desmesurado de cursos. Al respecto al ofertar cursos de capacitación para y en un sin número de empresas, además de programas de formación de corta duración para trabajadores desempleados, el CONALEP no podía sistematizar las modalidades de intersección y crecimiento curricular del modelo por competencias, y conservar una estructura consistente y flexible a la vez. Las competencias que se contemplaban en el plan de estudios de esta institución, tendrían un reconocimiento nacional dentro del sistema CONALEP (Normas Institución Educativa) y estarían validadas a nivel central. Para ello, era necesario que cada plantel tuviera un cierto grado de libertad para el ensamble modular del currículum, de acuerdo a las necesidades de las empresas de cada micro región a la que pertenecieran los planteles educativos (Mertens, 1997).

En 1993 el decreto se reformó para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológicas a las empresas. Para 1994, de acuerdo a las necesidades del país, el CONALEP adoptó el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo en congruencia con dicho enfoque.

En 1998, como producto de su experiencia en el desarrollo de programas de capacitación bajo el esquema de EBNC, EL CONALEP emprendió un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de

Competencias Laborales con el propósito de impulsar la evaluación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, con el referente en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL).

En el 2003, se llevó a cabo una nueva Reforma Académica en los CONALEPs, con la cual se innovó y consolidó la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC). Para ello, se incorporó en los programas de estudio, el concepto de competencias contextualizadas, como metodología que permitiría reforzar el aprendizaje, integrarlo y hacerlo significativo. Se construyó así, un nuevo modelo curricular flexible y multimodal, en el que las competencias laborales y profesionales se complementaban con competencias básicas y competencias clave que reforzaban la formación tecnológica y fortalecían la formación científica y humanística de los educandos (SEP, 2009).

Actualmente el CONALEP es una Institución federalizada, constituida por una unidad central que norma y coordina al sistema; 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada en el DF y la Representación del Estado de Oaxaca. Esta estructura hace posible la operación de los servicios en 273 planteles distribuidos en las principales ciudades y zonas industriales del país y ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST). La oferta educativa se compone actualmente de 42 carreras, agrupadas en nueve áreas de formación ocupacional. La población que atiende actualmente el CONALEP es de 383,463 alumnos, atendidos por 27, 660 docentes, distribuidos en 1369 planteles a nivel nacional (SEP, 2009).

2.7. Los Centros de Estudios de Bachillerato Pedagógico (CEBP)

Los Centros de Estudio de Bachillerato (CEB), son planteles educativos que imparten actualmente el Bachillerato General dentro del Sistema Educativo Nacional y dependen directamente de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Estos planteles surgieron a partir del Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988, en el cual se establecía como medida prioritaria, que para el fortalecimiento y la superación profesional del magisterio y de la educación

Normal en todas sus modalidades, se tendría que tener como antecedente el Bachillerato Pedagógico. Ello apareció publicado el 23 de marzo de 1984 en el Diario Oficial de la Federación, acuerdo por el cual la Educación Normal era elevada al rango de licenciatura.

En 1988 se publicó en el Diario Oficial, el acuerdo secretarial 139, por el cual se determinaba la creación de los Centros de Estudios de Bachillerato Pedagógico con características propias en las zonas de influencia de las Escuelas Normales, estableciendo su especificidad como un espacio educativo diferenciado de otros subsistemas del nivel medio superior.

Dicho Acuerdo mencionaba:

Artículo 1°.- “La Educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura.

Artículo 2°.- Los aspirantes a ingresar en los planteles de Educación Normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios de bachillerato”

Artículo 6°.- Serán establecidos Centros de Bachillerato Pedagógico conforme a planes y programas específicos en las zonas de influencia de las escuelas normales rurales y experimentales” (DOF, 1988:7)

Esta situación abrió la posibilidad de un bachillerato diferenciado y orientado hacia la formación de los futuros docentes. Los estudiantes de estos bachilleratos pedagógicos se incorporarían preferentemente a las escuelas formadoras de docentes, sin que ello limitara a egresados de otros bachilleratos generales.

A partir del Acuerdo Secretarial 159 emitido en noviembre de 1991, se cambió la denominación de Centros de Estudios de Bachillerato Pedagógico a Centros de Estudios de Bachillerato (CEB). A fin de ampliar el servicio educativo que ofrecían estos planteles, se incorporó la opción de bachillerato general y se mantuvo la opción de ofrecer la capacitación “Iniciación a la Práctica Docente” con sus asignaturas correspondientes a quienes desearan incorporarse a las escuelas formadoras de docentes.

En 1993 se incorporó a la DGB, la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, con lo cual se ampliaron los servicios educativos de este subsistema, operando en todos los estados de la República la llamada preparatoria abierta.

En 1993 se comenzó a trabajar con la estructura de organización de la Dirección General del Bachillerato, cuya existencia se formalizó con la publicación de sus atribuciones en el Diario Oficial del 26 de marzo de 1994. En el transcurso de la década de los noventa, la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas suscribieron los convenios de coordinación para que la DGB tuviera dentro de sus facultades, definir los planes y programas de estudios de los Colegios de bachilleres, así como emitir la normatividad general académica a nivel nacional.

En 2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual la Dirección General del Bachillerato se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que se impartían a los particulares.

En el 2007, con el fin de dar seguimiento al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato coordinó el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general, de igual forma impulsó la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Actualmente los Centros de Estudios de Bachillerato dependen de la DGB y su forma de sostenimiento depende totalmente del subsidio federal. Hoy en día existen 38 Centros de Estudios, en 23 Estados de la República, incluyendo 2 en el Distrito Federal, contando con una matrícula aproximada de 23 142 alumnos.

2.8. La Educación Media Superior en el contexto actual

La Educación Media Superior se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, entre el nivel básico y el superior. Con el paso del tiempo la educación media pasó de ser solo un nivel intermedio entre la educación básica

y la superior para consolidarse como un ciclo en sí mismo que ejercería influencia definitiva en la formación académica de los jóvenes de nuestro país.

La EMS está constituida por tres grandes modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general instruye al estudiante en diferentes disciplinas y ciencias, para que posteriormente pueda cursar estudios de tipo superior. Es impartido por una amplia gama de instituciones públicas y privadas. Su estructura curricular está orientada para formar estudiantes en modalidad terminal o propedéutica a fin de que los estudiantes se puedan incorporar tanto al campo laboral, como a distintas instituciones para continuar sus estudios a nivel superior. Las instituciones en las que se puede cursar el bachillerato general son: Bachilleratos de las Universidades Autónomas, los Colegios de Bachilleres federales y Estatales, las Preparatorias Federales, los Centros de Bachillerato Federales, los Bachilleratos de Arte/SEP, los Bachilleratos Militares de las Escuelas Militares de Transmisión y Militar de Materiales de Guerra, las Preparatorias del Distrito Federal, los Bachilleratos Particulares y el Telebachillerato. Actualmente en algunas de estas instituciones, se puede cursar el bachillerato en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia (SEP, 2008).

El bachillerato tecnológico, por su parte, es bivalente; tiene dos propósitos: preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, así como capacitarlos para que tengan opciones de participación laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios, y del mar. Estos bachilleratos se caracterizan por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y técnica y otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan continuar los estudios de tipo superior.

Las instituciones en donde se puede cursar un bachillerato tecnológico-bivalente son: Instituciones dependientes del gobierno federal como lo son la Educación Tecnológica Industrial, Agropecuaria, Ciencia y Tecnología del Mar,

Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional, Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Escuelas de Bachillerato Técnico, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

La educación profesional técnica, igualmente bivalente, forma a técnicos en actividades industriales y de servicios y enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye prácticas profesiones fuera de la escuela y actividades de servicio social. Se pueden cursar en dos modalidades: escolarizada y abierta.

En la siguiente tabla se pueden observar las modalidades de la Educación Media Superior durante el ciclo escolar 2011-2012.

Tabla N°4. Modalidades de la Educación Media Superior

MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CICLO ESCOLAR 2011-2012
(Miles de alumnos, de docentes y de escuelas, y porcentajes)

Modalidades educativas	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Total (1)	Porcentaje (2)	Total (3)	Porcentaje (4)	Total (5)	Porcentaje (6)
Total	4,333.6	100.0	286.0	100.0	15.4	100.0
Bachillerato general	2,618.9	60.4	183.2	64.0	11.2	72.5
Bachillerato tecnológico	1,331.2	30.7	75.1	26.3	2.9	18.6
Profesional técnico	383.5	8.9	27.7	9.7	1.3	8.9

FUENTE: Elaborado por la ASF, con base en información de la Secretaría de Educación Pública, **Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012**, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.

En Educación Media Superior, además de las opciones educativas del gobierno federal, hay una importante participación de los gobiernos estatales, del sector privado y de las universidades. A diferencia de la educación básica, donde la SEP define el currículo nacional para sus tres niveles educativos con un componente regional, en Educación Media Superior las opciones escolares tiene una gran diversidad de programas, los cuales se regulan con normatividades, instituciones e instancias administrativas que les permiten un funcionamiento relativamente autónomo desarticulado.

De acuerdo con su control administrativo, las escuelas de educación media superior pueden agruparse principalmente en cuatro grandes categorías: federales, estatales, autónomas y privadas. Las escuelas con control estatal son las más numerosas, representan 47.9% del total y absorben casi a la misma proporción de todos los alumnos (46%); las privadas, casi dos quintas partes de las escuelas (39%), atienden a poco menos de una quinta parte de los alumnos (19%); menos de la décima parte de las escuelas son federales (7.9%) y sus alumnos son poco más de la quinta parte de la matrícula (22.3%); por último, una de cada 20 escuelas es autónoma (5.3%), vinculada a alguna universidad y la cantidad de alumnos que atiende equivale a 12.3% del total. (INEE, 2014: 192). A las escuelas estatales de educación media superior acuden, mayoritariamente, los jóvenes de las áreas rurales; estos centros escolares cuentan con el menor número de docentes, mientras que los federales y los autónomos tienen el mayor número de ellos. Las escuelas privadas, a pesar de ser las más pequeñas en cuanto a su matrícula, tienen más docentes que las estatales.

Entre las escuelas estatales destacan los Telebachilleratos y Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), dirigidos a los jóvenes de áreas rurales, cuentan con apenas cuatro o cinco docentes por escuela que difícilmente pueden ser considerados como profesionales especializados en las asignaturas de este tipo educativo. La edad típica de los estudiantes en educación media superior es entre los 15 y 17 años (INEE/SEP, 2006). En febrero de 2012, se firmó el decreto por el que se declaró la obligatoriedad de este tipo educativo, la cual es gradual, comenzó en el ciclo escolar 2012/2013 y se busca lograr la cobertura total en el ciclo 2021/2022. La matrícula total de la educación media superior escolarizada en México, fue en el ciclo escolar 2012-2013 de 4.4 millones de educación media superior (14.6%). El total de docentes fue de 288 mil docentes en casi 16 mil planteles en educación media superior (ASF, 2012:16).

En el siguiente cuadro se puede observar la estructura actual de la Educación Media Superior en México.

Tabla N° 5. Organización de las opciones que componen la Educación Media Superior

ORGANIZACIÓN DE LAS OPCIONES QUE COMPONEN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, 2012

Sostenimiento	Control administrativo		Opción educativa	Modalidad		
Público	Federal	Centralizado ^{1/}	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)	Bachillerato tecnológico	
			Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA)	Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)		
			Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGEcYTM)	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)		
			Dirección General de Bachillerato (DGB)	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)		
			Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGEcYTM)	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)		
		Dirección General de Bachillerato (DGB)	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)			
		Desconcentrado de la SEP	Instituto Politécnico Nacional (IPN)	Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)	Bachillerato general	
	Descentralizado	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en DF y en Oaxaca		Educación profesional técnica		
		Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) (Guadalajara, Jal.)		Bachillerato tecnológico		
		Colegios de Bachilleres (COLBACH) en DF		Bachillerato general o propedéutico		
	Estatal	Centralizado	Secretarías de Educación de los Estados en coordinación con las Direcciones Generales de la SEP o con los Organismos descentralizados	Telebachillerato	Bachillerato general	
				Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)		
				Bachillerato Integral Comunitario	Bachillerato tecnológico	
				Centro de Estudios Tecnológicos		
				Institutos Estatales de Bellas Artes		Educación profesional técnica
				Otros programas de los gobiernos estatales		Bachillerato general
		Descentralizado	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)		Bachillerato tecnológico	
Colegio de Bachilleres (Cobach)			Bachillerato tecnológico			
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)			Educación profesional técnica			
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)			Bachillerato general			
Autónomo	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	Bachillerato general			
	Universidades de los estados	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)				
	Universidades de los estados	Bachillerato Autónomo				
Público /Privado/ Subsidiado	Organizaciones no gubernamentales	Telebachilleratos por Cooperación	Educación profesional técnica			
		Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS)				
		Escuelas Preparatorias Incorporadas				
Institutos Estatales de Bellas Artes	Institutos Estatales de Bellas Artes	Educación profesional técnica				

FUENTE:Elaborado por la ASF, con base en información del **Reglamento Interior de la SEP**, 2005 y 2013; **Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional**, DOF 29 de diciembre de 1981; **Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**, DOF 29 de diciembre de 1978, última reforma 4 de agosto de 2011; **Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres**, DOF 16 de diciembre de 2009; **Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México**, DOF 6 de enero de 1945, e Instituto Nacional de Evaluación Educativa, **La educación media superior en México, ciclo escolar 2010-2011**.

2.9. La globalización y sus efectos en la Educación Media Superior

Bajo el argumento de la ineficiencia de los sistemas educativos de Latinoamérica, específicamente en el caso de México, distintas organizaciones políticas y de financiamiento internacional promovieron en los años setentas, reformas para modernizar la educación en esta región con la lógica del libre mercado. En el caso de nuestro país, las reformas que se implementaron para mejorar de la calidad educativa a través del modelo por competencias, dieron paso a la modernización del Sistema Educativo Mexicano bajo un modelo del libre mercado en el contexto de la globalización. Este proyecto neoliberal, de acuerdo a Bianchetti (1999), determinó la dimensión económica del ideario capitalista como organizador de las relaciones sociales imperantes en cada uno de los países.

Para algunos autores, la globalización no sólo es un fenómeno del campo económico, sino también un constructo ideológico que, como concepto clave, tienen diferentes aristas y ejerce una influencia muy importante en los contextos macroeconómicos, políticos, sociales y educativos de muchos países, que no necesariamente mantienen una visión compartida sobre los procesos globalizadores, sus causas y consecuencias.

Para Romero (2002:4), la Globalización se presenta como:

“una ideología que enaltece el fundamentalismo del mercado, exalta la libertad del comercio, impulsa el flujo libre de los factores de producción (excepción hecha de la mano de obra, que continúa sometida a numerosas restricciones de diverso tipo), propugna el desmantelamiento del estado, asume la monarquía del capital, promueve el uso de nuevas tecnologías, favorece la homologación de las costumbres y la imitación de las pautas de consumo y fortalece la sociedad consumista”.

Al respecto, Gandarilla (2004) plantea la necesidad de analizar la globalización al pasar de una interpretación teórica a una visión histórica, en la que ha habido una transformación de significados: globalización como proceso histórico, como ideología, como contexto del escenario mundial, o como dimensión política–prescriptiva.

Algunos autores como Brunner (2000), Carnoy (1999) y Schwartzman (2001), describen efectos económicos, geopolíticos, culturales y sociales de la globalización en los sistemas educativos. Carnoy señala que la globalización puede ser entendida como fenómeno, pero también como ideología, que fundamenta políticas y decisiones que inciden en la dinámica de la educación, en ocasiones sin enmarcarlas en una visión estratégica.

Por otra parte, Giddens (1993) plantea que se pueden identificar dos grandes posturas frente a la globalización: una de aceptación, la de los “hiperglobalizadores”, ligados al ámbito de los negocios, que entienden la globalización como la expansión del mercado a escala mundial, con la consecuente pérdida de poder del Estado-nación, que transfiere su función al Estado región o a la ciudad-Estado. Esta visión corresponde a la ideología empresarial como proyecto de futuro. La segunda postura de Guiddens, asume una visión más crítica, la de los “escépticos” –según él–, que consideran que la globalización es un mito, ya que no es un fenómeno reciente ni tampoco ineludible, pues es posible ubicarla en otros momentos históricos, con diversidad de efectos. La postura de este teórico finalmente, plantea la necesidad de rebasar la historización del fenómeno y profundizar en sus alcances económicos, políticos, sociales y culturales.

En el caso de nuestro país, todos estos ajustes económicos, geopolíticos, sociales y culturales desde la globalización económica, ejercieron un impacto irreversible que obligaron a llevar a cabo una serie de cambios en la política económica, la cual debería estar acorde con este marco filosófico y económico; situación que implicó necesariamente reajustar el papel del Estado mediante la privatización de los activos públicos, el achicamiento del gasto social, el reordenamiento del sector financiero, la privatización del sistema de seguridad social, el establecimiento de políticas de desregulación de tarifas y aranceles y de políticas de reforma educativa, reasignándole una doble tarea al gobierno mexicano a partir de estas reglas: crear las mejores condiciones económico-sociales para alcanzar las metas previstas en las recomendaciones del Fondo

Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y construir una base del consenso social que le confiriera legalidad al nuevo orden social establecido a partir de la puesta en marcha de esta política económica. (Zaccagnini , 2003).

A partir de estas ideas impulsadas por los organismos internacionales, el gobierno mexicano puso en marcha una serie de reformas educativas impulsadas con esta tendencia; se constituyeron procesos complejos que involucrarían una serie de dimensiones centrales: En primer lugar, el rol del Estado²⁴, su escasa participación en las decisiones económicas y el abandono del tradicional papel de regulador de la economía; en segundo lugar, el marco de políticas educativas en los que se diseñarían los ejes fundamentales de la reforma educativa a partir de los años noventas; en tercer lugar, las nuevas relaciones con los actores educativos durante el proceso de reformas y con el sindicato de los maestros; en cuarto lugar, el grado de alcance de los dispositivos de política educativa y, finalmente, aunque no menos importante, el conjunto de estrategias asumidas en el orden del financiamiento educativo para transformar y mejorar el funcionamiento de las instituciones, el aseguramiento de la formación y actualización de los profesores y la evaluación del sistema (Zaccagnini , 2003).

Durante los últimos 30 años con la puesta en marcha de la reformas educativas en nuestro país, se constituyeron procesos complejos que involucrarían el papel del Estado y de la SEP; a tal grado que se establecería en este tiempo, el marco de políticas educativas para los próximos 20 años; se diseñarían los ejes fundamentales de la misma, así como las nuevas relaciones

²⁴ Actualmente, el Estado cumple el papel de rector de una sociedad determinada con el fin de darle cohesión a la estructura social; es decir, juega el papel general de organizar y regular las relaciones económicas, políticas y sociales dentro de un contexto, llámese, nación, territorio o patria; pero este papel en la realidad y en los hechos es distinto de sus funciones reales, ya que su tarea se expresa en el apoyo y sumisión al grupo hegemónico en el poder. La idea de un Estado racional y coherente; técnico y neutro, no tiene cabida en la sociedad mexicana, sobre todo porque el papel del Estado no ha logrado neutralizar o conciliar todavía las contradicciones capitalistas existentes. Todas estas concepciones falsas de las bondades de un estado democrático, se reproducen constantemente bajo el capitalismo monopolista, y bajo el aparato administrativo de Estado que lo representa (el cuerpo burocrático), el cual no puede concebirse como dotado de una voluntad y de un poder propios, imponiendo su política al conjunto de la sociedad.

con los actores educativos, con el sindicato de los maestros y con otros organismos de la iniciativa privada, con el fin de establecer un modelo educativo acorde a las necesidades de los mercados globales.

Cabe mencionar que las propuestas para la modernización educativa no sólo fueron producto del Estado y de sus instituciones, sino que en ellas participaron diversos actores sociales entre los que destacaron políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de diversas instituciones internacionales como lo fueron el FMI, El BM o el BID, y países desarrollados como Estados Unidos, España, Francia y Alemania.

Como lo señala Prudenciano Moreno: “Los organismos formuladores de las políticas educativas han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en el Banco Mundial, la OCDE, la Unión *Europea*, la CEPAL, la OMC y el FMI, entre otros. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa (2010:234).

A partir de los años noventas, de acuerdo a López Guerra (2006), los estudios e investigaciones hechas por estas instituciones y países, identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados.

Al respecto Michael Scriven (1991:36) mencionado por Mokate (2000), quien comulga con los planteamientos del BM, FMI, OCDE y BID, comenta con relación a la eficiencia y eficacia “que algo es eficiente si se caracteriza por la capacidad para seleccionar y usar los medios más efectivos y de menor desperdicio con el fin de llevar a cabo una tarea o lograr un propósito”.

Ernesto Cohen y Rolando Franco (1992) definen la eficiencia como “la relación entre costos y productos obtenidos”. Marlaine Lockheed y Eric Hanushek (1988) citados por Mokate (2000), señalan que “...un sistema eficiente obtiene más productos con un determinado conjunto de recursos,

insumos o logra niveles comparables de productos con menos insumos, manteniendo a lo demás igual”. Para ellos, la eficiencia es el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible.

El no cumplir cabalmente los objetivos y/o el desperdicio de recursos o insumos hacen que la iniciativa resulte ineficiente (o menos eficiente). Plantean que la “eficiencia interna de la educación”, se refiere a una comparación de aprendizaje (un producto no-monetario) de la educación a los costos de los insumos educativos, mientras que “con ‘eficiencia externa’ nos referimos a la razón de productos monetarios a insumos monetarios”. Por consecuencia, si la eficacia mide el grado en que se cumplen los objetivos y la eficiencia, el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible, uno podría concluir que para ser eficiente, una iniciativa tiene que ser eficaz.

La globalización dentro del sistema educativo no ha permanecido ajena a la influencia del fenómeno globalizador, ya que se ha visto afectada en distintos ámbitos, sobre todo porque al igual que cualquier ámbito de la vida social, la educación está sujeta a cambios externos en su sistema, mismos que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional. (Bonal, et, al. 2007, p. 13 -14).

En este mismo orden de ideas, la globalización ejerce una fuerte influencia y un desmedido interés por la educación en todos sus ámbitos, debido principalmente a dos factores:

“El factor estructural: La globalización necesita a la educación como una fuente de la que obtener su máximo rendimiento y desarrollo. Sin ella, las estructuras en las que se sustenta, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso.

- El factor económico: La educación representa un ámbito desde el que se puede obtener un gran beneficio económico, pero también en forma de recursos humanos para el mundo laboral. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO (Sánchez, 2007:307). Desde esta perspectiva se convierte la educación en un valor, en un producto irrenunciable.

2.10 La descentralización educativa en México: una medida impuesta por los organismos internacionales.

Una de las medidas implementadas por parte de los organismos internacionales en la década de los noventa fue la de proponer recomendaciones para que diferentes países, sobre todo de Latinoamérica, establecieran cambios en sus sistemas educativos con el pretexto de mejorar la calidad educativa, situación que se conoció como descentralización educativa o federalización. Diversos intentos por descentralizar el sistema educativo se realizaron desde los años setentas, sin embargo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) siempre se opuso a que se llevaran a cabo, fundamentalmente por los fuertes intereses que tenía este gremio con relación al manejo de las plazas, las cuotas sindicales, y su posicionamiento político, entre otras situaciones.

Alberto Arnaut (1992) y Juan Prawda (1984) consultados en Rodríguez Solorzano (2010), realizaron diversas investigaciones para conocer ampliamente los procesos de reforma en el ámbito educativo, y concluyeron que las políticas de descentralización en los años ochentas, tuvieron que ejecutarse de manera sorpresiva e inesperada para evitar resistencias tanto del SNTE como de los gobiernos estatales; situación muy similar a lo que sucedió en 2008 con la implementación de la RIEMS. Arnaut señala que el gobierno federal deseaba desconcentrar a la SEP a través de la creación de delegaciones en cada uno de los estados. Sin embargo, el primer paso fue el nombramiento de delegados que no estuvieran afiliados al SNTE (Arnaud 1992: 16). Prawda, por su parte señala que, para evitar resistencias, los delegados de la SEP iniciaron sus operaciones de manera simultánea en todo el país, sin advertir a los gobiernos estatales sobre esta medida, así:

“...cada delegado llevaba una carta para el gobernador de la entidad, un fondo inicial de 50 mil pesos y la responsabilidad de poner en marcha el más complejo de los programas administrativos”, que era la descentralización; sin embargo todo este tipo de acciones no tuvieron impacto para que el proceso se pusiera en marcha (Prawda 1984: 201).

Más adelante, en la década de los noventas, durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari, quien impuso como dirigente del SNTE a Elba Esther Gordillo, en sustitución de Carlos Jongitud Barrios, con lo que Salinas consiguió el apoyo incondicional de la nueva lidereza del SNTE para la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992, situación con la cual se descentralizó la educación básica en nuestro país.

Para llevar a cabo este proceso, el gobierno federal siguió fielmente las recomendaciones de los organismos internacionales, como lo fueron las del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, sobre todo, porque de ello dependería el seguir dándole apoyo financiero a México²⁵, pero también porque el sector educativo representaba altos costos fiscales y políticos para el gobierno federal. El Acuerdo estableció las siguientes tres líneas de acción para reformar el subsector de la educación pública básica: la reorganización del sistema; la revaloración magisterial y la reformulación de contenidos educativos.

De esta manera, con las recomendaciones de los organismos internacionales y la transformación de las estructuras y la organización del sistema educativo mediante la lógica de la libre competencia del mercado, el problema de la cobertura, calidad y equidad²⁶ quedó reducido a un problema de costo beneficio.²⁷ (López, et. al, 2006).

²⁵ De acuerdo a Claudia Alanís (2008), un aspecto relevante de los programas financiados por el Banco Mundial, es que si no se cubren las condiciones establecidas en las recomendaciones hechas, impone fuertes sanciones a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), instancia con la que contrata el financiamiento. Esta situación genera un problema: que el responsable de los proyectos es la SHCP y no las autoridades educativas. Ello ha implicado que el énfasis de los proyectos se encuentre en el ejercicio de los recursos y no en los logros educativos.

²⁶ La educación es un rubro fuertemente atendido por el Banco Mundial, casi la tercera parte de los programas financiados actualmente en México (30.57%) corresponden a este sector y se enfocan al nivel básico e introducen en ella los criterios mercado como la eficiencia y la competitividad.(Alanís, 2008.p 9)

²⁷ Este tipo de análisis se basa en la programación presupuestaria de lo que cuesta para el Estado el Sistema Educativo Nacional y todas sus instituciones educativas y refleja únicamente el aspecto financiero del problema. Muestra el costo contable de la totalidad de los gastos efectuados por el gobierno e imputables a la organización, infraestructura, formación, becas, materiales educativos, etc., pero no dice nada del costo social para la sociedad.

Así se estableció en la década de los noventas, que las funciones y los recursos de las instituciones educativas nacionales centralizadas del gobierno federal, se transfirieran a las entidades a fin de lograr la eficacia en la administración de los recursos, por lo que la descentralización educativa favorecería la autonomía de las administraciones locales al reducir la subordinación de las instancias estatales a la instancia central nacional. Una medida adicional, pero no menos importante sería la de disminuir el pesado y costoso aparato burocrático y, con ello, contribuir al “adelgazamiento” gubernamental.

Uno de los organismos internacionales que tuvo mayor injerencia en el campo educativo fue el Banco Mundial; cuyas recomendaciones que se dieron en la Educación Media Superior para nuestro país en la década de los noventas. Estas fueron principalmente:

- a. Recomendaciones para iniciar estudios y diagnósticos sobre el estado que guardaba la EMS.
- b. Promover la certificación de destrezas a nivel técnico, especialmente de las instituciones formadores de técnicos profesionales en la educación tecnológica.
- c. Relevancia para incrementar la productividad.
- d. Mejorar las habilidades técnicas de la fuerza laboral.
- e. Ampliar la cobertura, principalmente en la formación técnica.
- f. Establecer un bachillerato nacional. (Alanís, 2008)

Estas mismas recomendaciones fueron las que se consideraron para diseñar e instrumentar la Reforma Integral para la Educación Media Superior en el 2008, porque justamente fueron los ejes rectores de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato.

Independientemente de la injerencia del Banco Mundial, algunos otros promotores de dichas reformas fueron El Diálogo Interamericano (DIA)²⁸ y el

²⁸ El Diálogo Interamericano (Inter American Dialogue) es la guía central de Estados Unidos en el análisis político y en asuntos de comunicación e intercambio en el hemisferio occidental. Los patrocinadores del Diálogo Interamericano son las principales trasnacionales norteamericanas.

Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID),²⁹ Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work y otros. Así, para impulsar estos cambios educativos se creó el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Los objetivos del PREAL fueron desde el inicio, el impulso de la descentralización de la gestión, la educación con equidad, y promover la calidad educativa, así como el perfeccionamiento docente y el financiamiento compartido por diversos actores sociales; la desconcentración de la gestión educativa hacia las municipalidades y la vinculación del sector empresarial con el sector social, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999).

Al respecto, es común escuchar y leer que, las reformas educativas surgieron fundamentalmente, a partir de argumentos relativos tanto al crecimiento económico, al aumento de productividad, a la competitividad global y a la promesa de mejoras en la equidad social (Navarro, Carnoy y Moura e Castro, 2000).

Por su parte José Luis Coraggio (1997) señala que: “las políticas públicas, antes que para continuar o compensar, estuvieron pensadas para instrumentar la política económica; fueron el Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social”

Otro organismo que ha tenido una fuerte influencia en el sistema educativo mexicano ha sido la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). De acuerdo a Claudia Alaniz (2008:23):

...“esta organización –fundada en 1961– reúne a los 30 países más industrializados con economía de mercado y su propósito es promover la utilización eficiente de sus recursos para lograr el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa, promover el desarrollo de sus recursos científicos y técnicos, fomentar la investigación y favorecer la formación profesional”.

29 The United States Agency for International Development financia organizaciones no gubernamentales en Latinoamérica, con el fin de orientar las políticas internas de los países de esa región, hacia objetivos o intereses norteamericanos.

Por otro lado, la UNESCO (1998) , en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI³⁰ sin oponerse de manera radical a la postura del Banco Mundial, incorporó algunos elementos que rebasaron una visión meramente económica al plantear, que la educación tenía la misión de educar, formar personas en un marco ético y realizar investigaciones, con el fin de propiciar el aprendizaje permanente, generar y difundir el conocimiento, comprender y difundir las culturas nacionales y regionales y consolidar los valores de la sociedad; e incluso destacó la necesidad de promover la igualdad de acceso a la educación y garantizar la equidad con base en los méritos y la capacidad de los sujetos, así como facilitar el acceso de grupos específicos, como indígenas, minorías culturales y grupos desfavorecidos, a través de estrategias como la diversificación de modelos y modalidades de educación básica y superior.

Para la UNESCO, la mejora de la calidad fue una preocupación central, por lo que su evaluación debería ser integral y periódica, tanto mediante los ejercicios institucionales de autoevaluación como de la evaluación externa de expertos internacionales. En la visión de la UNESCO sobre la educación media superior y superior, se incluyeron temas como la pertinencia social, la dimensión internacional, el fomento de la equidad, incluyendo los aspectos étnicos y de género, el respeto a la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente. Este fue el panorama que sirvió de marco en la década de los noventa para impulsar años más adelante, el modelo basado en competencias que actualmente se desarrolla en todo el sistema educativo en México.

2.11. La Reforma integral para la Educación Media Superior

Tuvieron que transcurrir casi dos décadas desde de la implementación de las primeras reformas a la educación básica y superior en nuestro país en los años noventa, para que apareciera una Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), situación que estuvo ausente de las políticas

³⁰ La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI se llevó a cabo del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, en la sede de la UNESCO.

educativas al menos los últimos tres sexenios de gobierno, a tal grado que este nivel educativo y los actores que lo integran, estuvieron totalmente al margen de los procesos de cambio curricular, materiales educativos, gestión escolar, actualización docente y otros aspectos más con relación a avances que se establecieron en los otros niveles educativos.

Para reforzar este planteamiento, cabe mencionar el comentario del Subsecretario de Educación Media Superior Miguel Székely Pardo realizado en 2008, durante la firma de convenios para la profesionalización docente entre la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Universidad Pedagógica Nacional. En esa reunión Székely planteó lo siguiente:

“...como país y como política educativa, todavía no tenemos en México, en la Educación Media Superior, un programa formal, institucional, sistemático, de desarrollo, de capacitación y de formación para nuestro personal docente en la educación media superior, lo cual es un gran vacío que tenemos y sería imposible pensar en una reforma si ésta no está acompañada por darles los elementos, los mecanismos, los instrumentos a los propios maestros para que puedan hacer operativa la reforma”(SEP. Upn, 2009:12)

Todo el proceso de planeación y estructuración de la RIEMS, inició en 2007, cuando la Subsecretaría de Educación Media Superior elaboró un documento de trabajo titulado: *“Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”*, con la intención de conformar un Marco Curricular Común (MCC) en los más de 25 subsistemas y modalidades de la educación media superior existentes (SEP, 2008).

La propuesta, una vez discutida “ampliamente” (sic) por las autoridades educativas de los estados de la República, por la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), por el Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y por diversos “expertos en educación”, fue consensuada y puesta en marcha el 15 de enero de 2008. (SEP 2008).

Con relación a los especialistas que trabajaron sobre la RIEMS y su postura discursiva y de apoyo al documento rector, Max Weber (1984), señala que: el Estado, –representado en este caso por las instituciones educativas y los especialistas– es un instituto político de actividad *continuada*, en la medida en que su cuerpo administrativo mantenga con éxito la pretensión de mantener el control y el monopolio legítimo. Weber afirma que el “Estado racional”, –como también se le puede llamar al estado mexicano– es una asociación de dominio institucional con el monopolio del poder legítimo y para ello requiere de una administración con una actitud de obediencia, ya que son los portadores del poder legítimo del Estado y los encargados de llevar a cabo cualquier Reforma.

Por consiguiente, parafraseando a Max Weber, con relación a la propuesta de la nueva estructura de la EMS, este cuerpo de especialistas y académicos que impulsaron y aprobaron el discurso del Estado a través de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, “es un cuerpo de trabajadores intelectuales, altamente calificados y capacitados profesionalmente cuyo fin será la de administrar y validar de manera imparcial” las reformas del Estado, de tal forma de que no se alteren los intereses vitales del orden dominante”. (Weber, 1983)

Macías Narro (2009:4) señala que La RIEMS ha sido elaborada

“...con la escasa participación de un grupo de cerca de 50 profesores provenientes de diversas instituciones del nivel medio superior quienes, lamentablemente adolecen, con obvias pero contadas excepciones, de la solidez formativa requerida para un trabajo tan delicado como lo es esta Reforma en el ámbito educativo”.

Afirma que la capacidad de elaboración de la cincuentena de profesores del llamado “Grupo Base” (encargados de instrumentar la RIEMS) no va a la par de su entusiasmo y los resultados están a la vista: No hay un sustento teórico-conceptual de fondo acerca de la “reforma”, ni se ha efectuado un proceso mínimo de discusión al respecto.

De esta manera se confirma el planeamiento de Weber sobre el papel del cuerpo administrativo de la SEMS, cuyo único interés es el del dominio

institucional del poder para mantener las relaciones económicas, políticas y sociales imperantes.

La estructura de la Reforma al bachillerato, de acuerdo al documento en análisis, contempló cuatro ejes: El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) sustentado en un perfil curricular basado en competencias, el segundo eje consideró la definición de las características de las distintas opciones de operación y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta); el tercer eje tuvo que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma a fin de fortalecer el desempeño académico de los alumnos y la mejora de la calidad de las instituciones y el cuarto eje consideró las formas en la que se reconocerían los estudios realizados en el marco de este sistema, situación que se vería reflejada a través de una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución. (SEP 2008).

A partir de los cuatro ejes de la RIEMS, también se derivaron cuatro elementos de énfasis para el análisis del discurso argumentativo central de esta Reforma, los cuales se relacionan con: la universalización del bachillerato; una Educación Media Superior inclusiva para todos los jóvenes; ampliación de la cobertura y la creación de una plataforma de conocimientos basados en competencias, todo ello con el fin de dar paso a la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

De acuerdo al documento “Competencias que conforman el perfil docente de la EMS” (SEP, 2008), durante 2007, la propuesta para la creación de una Sistema Nacional de Bachillerato fue discutida ampliamente por los principales diversos actores. Las sugerencias y propuestas de los diversos expertos en educación, fueron incorporadas al documento base, lo cual permitió que el texto final fuera aprobado como documento rector de la Reforma Integral de la EMS

Este documento señala que “uno de los procesos fundamentales de la Reforma fue la construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC) en los distintos subsistemas y modalidades del nivel educativo. La base

de este MCC es el Perfil del Egresado de la EMS, compuesto por once competencias genéricas y sus principales atributos. Se trata de competencias fundamentales para el adecuado desarrollo de los jóvenes en ámbitos personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida.

Para alcanzar los objetivos planteados con miras a la Reforma del sistema en la Educación Media Superior, se establecieron en la décima segunda reunión de Autoridades Educativas Federales y Estatales celebrada en el salón Hispanoamericano de la SEP en agosto del 2008, los siete Acuerdos Secretariales que establecieron el rumbo de la Educación Media Superior. Dichos acuerdos fueron:

...“1.-Establecer la creación del sistema de Educación Media Superior con base en cuatro pilares fundamentales: a) cambio del modelo basado en competencias Genéricas, Disciplinarias, Extendidas y Profesionales; b) la oferta de cinco opciones: presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta; c) el establecimiento de mecanismos de operación tales como: Perfil de los Directores, perfil de los docentes, Programas de tutorías, apoyo de becas, tránsito entre subsistemas, sistemas de gestión escolar y sistemas de evaluación (prueba ENLACE); y d) la creación del Sistema de Certificación Nacional que acredite aquellas escuelas que se apeguen a los requisitos curriculares en cumplimiento de la normatividad.

2.-Establecer las definiciones básicas sobre la Educación Media Superior, en el que se precisen once Competencias Genéricas Deseables en el perfil de todo egresado y cuatro Competencias Disciplinarias Básicas que todo egresado de Bachillerato debe desarrollar por definición: ocho competencias en Matemáticas; 14 para las Ciencias Experimentales; 10 para las Ciencias Sociales; y 12 en Comunicación. En el documento normativo de este Acuerdo no se definieron totalmente las Competencias Disciplinarias Extendidas (las cuales permiten pasar de un sistema de bachillerato a otro sin que ello implique repetir el examen de admisión, e incluso, cursarlo en lugares distintos), ni las Profesionales porque están vinculadas directamente al espacio de diversidad que se requiere y que las entidades federativas deben definir con base en sus necesidades y realidades”. SEP (2008:5).

3.- Establecer las modalidades de oferta de Educación Media Superior antes mencionadas.

4.- Reglamentar la operación de las modalidades educativas y sustituir el marco normativo previo para regular las instituciones particulares a fin de otorgarles a los alumnos los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios (RVOES).

5.- Actualizar las normas para la supervisión y regulación de las instituciones particulares y establece el perfil que deben cubrir los directores de planteles, quienes deben ejercer un liderazgo ante sus comunidades educativas para el impulso de la propia Reforma.

6.- Determinar el perfil detallado del docente, con un conjunto de ocho competencias necesarias para poder generar el perfil de los egresados y determina las reglas para su certificación.

7.- Establecer las reglas de ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008).

Al respecto, la propia Reforma Integral de la Educación Media Superior desde la postura del discurso oficial, tiene el propósito fundamental de construir un *Sistema Nacional de Bachillerato* (SNB), el cual se propone desarrollar a partir de cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta³¹, y un modelo de certificación de los egresados del SNB (La Jornada, 10/12/2009:41)

a) Con relación al Marco Curricular Común (MCC) la Reforma se refiere a la construcción de un currículo basado en competencias (genéricas y disciplinares básicas), el cual esté orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras. Ello tiene como finalidad, reordenar y enriquecer los planes de estudio existentes y adaptar sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos.

Esta situación permitirá definir, desde la óptica oficial, estándares compartidos que hagan flexible y pertinente el currículo de la EMS. Es importante comentar que desde la SEP, se ha considerado la posibilidad de

³¹ En muy importante señalar que de acuerdo a distintas expresiones del rector de la UNAM, José Narro Robles, en México no puede haber un modelo único de bachillerato ni tampoco evaluar con el mismo examen a estudiantes de instituciones privadas y rurales porque viven contextos distintos en su formación, por consiguiente José Narro, reiteró su negativa para que la máxima casa de estudios (UNAM) participe en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) impulsadas por la Secretaría de Educación Pública.

adicionar a las competencias genéricas y disciplinares básicas, dos tipos más de competencias: una de carácter propedéutico y otra de carácter profesional, a estas competencias las han denominado competencias disciplinares extendidas. Es importante señalar que éstas, no serán comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS, ya que cada uno las podrá definir según sus objetivos.

b) En cuanto a la definición y regulación de las modalidades de oferta, la Ley de Educación que venía funcionando hasta el 2012, se identificaban tres modalidades en la Educación Media Superior: escolarizada, no escolarizada y mixta (a distancia, virtual o abiertas). Es evidente entonces que la RIEMS proponía definir de forma clara, las distintas modalidades que cubrieran los estándares mínimos para asegurar que los egresados alcanzaran el dominio de las competencias que conforman el MCC.

c) En lo que respecta con los mecanismos de gestión de la reforma, la SEMS considera necesario para fortalecer estos aspectos para el desempeño académico de los estudiantes y para mejorar la calidad de las instituciones, de forma tal que se espera contribuyan a alcanzar los estándares mínimos y se sigan procesos compartidos; dando paso así a la Universalización del bachillerato. Los mecanismos son: formar y actualizar a la planta docente; generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes; definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas e implementar un proceso de evaluación integral.

d) Con relación al tema de la certificación del Sistema Nacional de Bachillerato, se pretende otorgar un certificado único a todos los estudiantes que concluyan su bachillerato. Este certificado será entonces el reflejo de que la RIEMS se implementó de manera exitosa en las instituciones educativas y de que sus estudiantes han alcanzado las competencias propuestas en el MCC.

2.12. El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el establecer un perfil docente acorde a los requerimientos de la RIEMS, es uno de los aspectos de mayor relevancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben de trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para llevar a cabo este proceso de actualización, la SEMS implementó un programa llamado Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual se inscribe en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Este programa tiene como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo, con el objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior, conformado por las competencias que el docente debe desarrollar, con las cuales podrá promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual (SEP,2008)

Dentro de este programa de actualización los docentes tienen la oportunidad de cursar un Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior o una especialidad, coordinado por diferentes instituciones de educación superior pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y otras Especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

El Profordems está constituido por tres proyectos:

- 1) Apoyo a la titulación de profesores, con el respaldo de las IES y mediante el Examen General de Conocimientos del Ceneval;
- 2) Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y,
- 3) un programa de Maestría Interinstitucional en la modalidad a distancia: Innovación en la Formación del Bachiller.

El costo para beneficiarios de instituciones públicas es aproximadamente de diez mil pesos, recurso que es cubierto mediante becas de la SEP-SEMS, mismo que se le paga a las Instituciones de Educación Superior (IES) que participan en este proceso de actualización. En este caso, el docente no cubrirá ninguna cuota directamente, siempre y cuando concluya el programa. En caso contrario, deberá reintegrar los recursos financieros correspondientes. Los docentes de instituciones privadas de Educación Media Superior si pueden ingresar a la oferta educativa del PROFORDEMS, sin embargo, deberán cubrir el costo correspondiente.

En el Profordems, cada profesor tiene la posibilidad de elegir la Institución de Educación Superior (IES) de su preferencia, en tanto que las instituciones participantes ofrecerán la formación docente y un organismo externo certificará que los profesores adquirieran un conjunto de ocho competencias docentes. Uno de los grandes problemas que el programa pretende a reducir es el del número de profesores que dan clase en un área diferente de la cual fueron formados o que no cuentan aún con el título de licenciatura. (Alcántara, 2008).

En cuanto los requisitos para que los docentes se incorporen al Diplomado o a la especialización, se encuentran los siguientes:

- Ocupar el cargo de director de plantel o ser docente de alguna de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior e impartir clases en programas de profesional técnico, bachillerato general o bachillerato tecnológico.
- Llenar el formato de solicitud de apoyo para cursar el diplomado o la especialización. Es importante señalar que para los docentes que no cuentan con la titulación correspondiente y se desempeñan como docentes en el plantel, les será validado como diplomado pero para quienes si están titulados, les será validado como especialización.
- Tener un contrato o plaza de por lo menos 15 horas semana/mes. Todos aquellos docentes con menor número de horas, no podrán participar en los procesos de actualización.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación (procesador de texto, Power Point, correo electrónico e Internet).
- Firmar carta compromiso para permanecer al menos dos años como docente de este nivel educativo después de haber sido beneficiario del programa.

- Firmar carta compromiso de cumplimiento académico del programa.
- Cumplir con los demás requisitos específicos del programa educativo.
- Como una recomendación específica para los directores, es que procuren inscribir a docentes que no se encuentren en proceso de jubilación o que estén próximos a jubilarse (SEP.2001).

De acuerdo a la declaración de Alonso Lujambio, Secretario de Educación Pública en 2009, “existen más de 96 mil docentes de Educación Media Superior, que están ejerciendo su profesión sin haber terminado sus estudios profesionales, y deberán de ser los candidatos que con mayor urgencia deberán de incorporarse al Programa de Titulación de Docentes, cuyo objetivo es el de elevar la calidad académica de este nivel de estudios en todo el país. Para que los 96 mil docentes pudieran titularse, existen tres formas de acceder al título de acuerdo a la siguientes convocatoria:

- a). Docentes con más del 80 por ciento de créditos cumplidos podrán completarlos en alguna de las instituciones participantes de ANUIES;
- b). Docentes con menos de 80 por ciento lograrán acreditar la licenciatura por competencias y habilidades adquiridas;
- c). Docentes con menos del 50 por ciento de créditos o que no hayan comenzado una licenciatura, podrán cursarla en un periodo máximo de 3 años.

Con esta medida, la SEP financiará dicho programa y se espera la participación de al menos, 5 mil docentes de los subsistemas públicos.(SEP, 2009:15)

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En una sociedad abstracta, muy racionalizada y con una compleja división del trabajo, los más aventajados son quienes perciben las posibilidades de cambio y son capaces de sacar el mayor beneficio de las estructuras. Este privilegio se convierte, no en dinero o en poder heredado, sino en formas distintas de conciencia y percepción.

Tyler, (Organización escolar. Ed. Morata, 1991, p. 137)

Este trabajo de investigación requirió indiscutiblemente de un marco teórico conceptual mediante el cual se pudieran identificar distintas posturas teóricas y epistemológicas con relación a las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Con relación al capítulo que se presenta a continuación, fue una de las partes más interesante en la construcción de este trabajo porque permitió desarrollar desde distintas ópticas y fundamentos, parte de la teoría que existe respecto al problema investigado.

Para alcanzar este propósito, se llevó a cabo una revisión minuciosa de la literatura sobre el tema, la cual consistió en buscar las fuentes documentales que permitieran detectar, extraer y recopilar la información de interés para construir un marco teórico pertinente al problema planteado.

De esta manera se pudo hacer uso de los distintos planteamientos y conceptos de autores como Foucault (1991), Popkewitz (1997), Heagreaves (1996), Giroux (1993), Bourdieu y Passeron (1977), John B. Thompson (1993), Eagleton (1997), Van Dijk (1990), Giménez (1983) y otros intelectuales, quienes aportaron distintos enfoques y significados relacionados con la política educativa, el poder, el discurso político educativo, la ideología, el capital cultural, el habitus y la violencia simbólica entre otros.

Todas estas conceptualizaciones y referentes teóricos permitieron fundamentar y entender las formas en que se generan las tensiones y resistencias provocadas por los cambios en el ámbito educativo, sobre todo porque en este contexto, se han visto involucrados los profesores de bachillerato, cuyos argumentos, formas de trabajo y el análisis de la realidad laboral en la que se desempeñan, permitieron entre otras cosas: vincular el contexto educativo con la teoría; entender las distintas conceptualización de los académicos con relación a la política educativa; identificar los fundamentos y el conocimiento que se tiene sobre la estructuración de un nuevo currículo educativo basado en competencias; conocer las formas en que los docentes se apropian y construyen la Reforma al interior de los planteles de bachillerato; así como entender las objetividades laborales, la identidad que tienen como docentes de educación media superior, la toma de consensos y sus acciones colectivas, fueron parte de este capítulo.

Para explicar de mejor manera esta fundamentación teórica conceptual y vincularla con la realidad que se vive en las distintas escuelas de Educación Media Superior, es importante hacer un recorrido desde las políticas educativas, sus conceptualizaciones, el discurso educativo implícito en la RIEMS, el tipo de ideología que se plasma en este documento oficial, los mecanismos de poder que enmarcan esta propuesta y su implementación, todos ellos, aspectos fundamentales de este trabajo de investigación.

3.1. Las políticas educativas en el contexto mundial.

Las reformas educativas son vistas como actos de gobierno, esto es, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación; y son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. Al respecto, el contexto ideológico y político específico en el que se desarrolla la Reforma a la Educación Media Superior se establece a partir de las

reformas educativas que se impulsaron en la región a fines de los noventas en México y que se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado Desarrollista, conocido como Estado Benevolente, para pasar a otro basado en la teoría del capital humano y las competencias (Díaz Barriga, 2001)

A partir de esta nueva reestructura y basándose en la doctrina del liberalismo, apareció el denominado neoliberalismo³². Este proceso de cambio provocó el debilitamiento de los Estados-nación y el surgimiento de los megabloques económicos, desapareciendo casi en su totalidad, la regulación estatal que se venía practicando desde los años sesentas, lo cual afectó significativamente a los sectores sociales más pobres en los países latinoamericanos. La máxima del neoliberalismo en ese inicio fue: “menos Estado y más mercado”. (Clacso, 2005)

Todos estos procesos de transformación económica exigieron a los sistemas educativos un mejor desempeño escolar en lo referente a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con el trabajo y establecieron más controles sobre los contenidos curriculares y su evaluación, situación que implicó la adopción de teorías y técnicas gerenciales propias del campo de la administración de empresas, así como la reducción de los gastos gubernamentales en el ámbito educativo y procesos de descentralización y evaluación educativa en todo el sistema educativo.

En el caso de México, las reformas educativas que se implementaron a finales de los setentas e inicios de los ochentas, sustentaban como argumentos centrales, una mayor cobertura educativa, mayor equidad y una mejor calidad educativa. A partir de esa década, muchos sistemas educativos a nivel mundial

³² El neoliberalismo es la expresión ideológica de un modelo teórico-económico que considera la mínima o casi nula intervención del Estado en la economía, ya que el mercado es el mejor instrumento para asignar eficientemente los recursos de la sociedad, siempre con el objetivo de buscar la estabilidad macroeconómica. A partir de aquí se deriva toda una serie de políticas económicas que favorezcan al libre mercado: privatización de empresas públicas o paraestatales; eliminación de los impuestos a mercancías y capitales extranjeros; flexibilización laboral (desaparición de sindicatos y topes salariales); recortes al gasto público (cobertura muy limitada de seguridad social, educación, poca inversión en infraestructura, eliminación de subsidios; desregulación financiera; apertura comercial de los mercados.

modificaron su política educativa con el fin de atender y responder a las necesidades del mercado; los valores empresariales empezaron a sustituir los ideales humanistas, con lo que el modelo de educación por competencias empezó a imponerse en distintos países latinoamericanos y en la mayoría de las instituciones educativas.

La política educativa vigente, encierra como sustento teórico principal la teoría del capital humano³³ y el modelo educativo por competencias, las cuales priorizan las necesidades del sector productivo como agente generador de condiciones que configuran las transformaciones de forma y de fondo para implantar en la organización del sistema educativo sus lineamientos oficiales.

A partir de este proyecto neoliberal y de las actuales políticas macroeconómicas a nivel mundial, se generaron ciertos tipos de relaciones sociales, construidas como resultado de las interacciones entre individuos a partir de una determinada escala de valores. El proyecto neoliberal dentro de este proceso, determinó la dimensión económica del ideario capitalista como organizador de las relaciones sociales imperantes (Bianchetti, 1999).

En las últimas tres décadas, ha resurgido un notable interés a nivel mundial por reformar la educación en todos sentidos. Nuestro país no es la excepción en este rubro, ya que desde la época de los noventa, los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y superior, presentaron adecuaciones a sus currículos mediante el establecimiento de reformas educativas específicas basadas en el modelo por competencias.

En el caso de la educación preescolar, la reforma educativa se estableció en el año 2002, la educación primaria presentó dos reformas: la de 1993 y la de

³³ Los estudios realizados por Theodore Schultz (1959), tuvieron mucho impulso, gracias a los trabajos teóricos efectuados por Gary Becker y Jacob Mincer. El capital humano ha sido definido por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico como: "... el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica...". El Capital Humano, constituye, un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad; se entiende por empleabilidad la posibilidad de las personas para encontrar un empleo que retribuya sus capacidades laborales, por medio de diferentes influencias y fuentes, tales como: Las actividades de aprendizaje organizado por medio de la educación formal e informal, por medio del entrenamiento desarrollado en los diferentes puestos de trabajo de las organizaciones, de acuerdo con cada individuo y al contexto de uso.

2009, así como una reformulación en el 2011; la educación secundaria tuvo su reforma en el 2006 y la educación superior desde inicios de la década de los noventas. Al respecto, el único nivel que quedaba por modificar era el nivel medio superior, el cual había permanecido sin modificación alguna desde aquel famoso Congreso de Cocoyoc en 1982. Por consiguiente, en el 2008, se puso en marcha la Reforma Integral para la Educación Media Superior, con lo cual el gobierno federal establecía, de manera impositiva, cambios profundos en el modelo educativo de acuerdo a las recomendaciones de política educativa propuestas por los organismos internacionales, tal y como se comentó en un apartado anterior.

3.2. Las políticas educativas y sus conceptualizaciones.

Todo este trasfondo de la política educativa y los cambios profundos en el contexto educativo, nos llevan a definir algunos conceptos desde el punto de vista de especialistas en la materia. Francesc Pedró (1999:22), señala que las políticas educativas son políticas públicas producto de la actividad de una autoridad pública (investida de poder público y de legitimidad gubernamental) en el sector educativo, las cuales son múltiples, diversas y alternativas que se dirigen a resolver cuestiones educativas.

Dentro del ámbito académico, político y social, existe el consenso de que la calidad educativa constituye hoy en día el eje central de la educación y es un imperativo el mejorarla mediante la implementación de Reformas que permitan reorientar las acciones educativas del Estado con el fin de resolver la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos.

Al respecto, Contreras (1997) señala que las políticas educativas no solo crean marcos legales y directrices de actuación, sino que también implican la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. No sólo el de establecer un programa político educativo bajo un discurso o un lenguaje específico, sino que

resulta todo un programa ideológico en el que la mayoría de los sujetos, de manera directa o indirecta, nos vemos involucrados.

La Política Educativa desde la postura del Banco Mundial (BM), se sustenta en toda una metodología del análisis económico y financiero de los países pobres y ricos. Para el caso de los países de América Latina, incluido México, el diseño de sus políticas educativas se establece a partir de distintos instrumentos de diagnóstico con relación a su crecimiento y desarrollo económico. Una vez hecha la evaluación de estos factores, se inicia todo un proceso para establecer prioridades y considerar formas alternativas para alcanzar los objetivos dentro de un enfoque sectorial, llamémosles Secretaría de Educación Pública, entendiendo todo esto como “análisis económico” (Paviglianiti, 2010)

Reimers (1995), señala que las políticas educativas hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo; por consiguiente, una reforma educativa también hace referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el equilibrio de la educación mediante la configuración de insumos, procesos o productos; aspectos que se muestran claramente en la llamada Reforma Integral para la Educación Media Superior.

De acuerdo a Alcántara (2008) existen dos categorías que son el sustrato de las políticas educativas en México, por un lado, "la calidad educativa, la cual busca reducir los niveles de inequidad, cobertura y por el otro, trata de procurar la coordinación del sistema educativo y "el capital humano".

Ziegler (2003), por su parte, destaca que cuando las reformas se difunden a través de documentos impresos que carecen de prescripciones orientadoras sobre las prácticas, les toca a los docentes desentrañar el sentido de los documentos, lo cual puede desembocar en una interpretación y apropiación de la reforma a nivel discursivo como forma de legitimación profesional, pero no necesariamente en la puesta en práctica de los cambios esperados. Brown (1994), citado por Ziegler (2003), va más allá al afirmar que cuando se realizan

reformas sin la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, difícilmente se logran los cambios positivos a largo plazo.

Para Van den Berg (2002), La ambigüedad sobre las tareas que lo que se debe realizar, el número y frecuencia de cambios impuestos en poco tiempo por las reformas educativas, y la incertidumbre cubrir o no las demandas, son algunos de los elementos que generan inquietud y afectan la identidad de los docentes. Además, los programas de capacitación constituyen muchas veces esfuerzos fragmentados que carecen de oportunidades reales para que los maestros pongan en práctica los cambios esperados ante una Reforma.

Hardgreaves (2005), plantea que hoy en día, en el mundo, los docentes y las escuelas están tironeados por políticas educativas que responden a dos modelos distintos de la economía. Por una parte, el modelo fundamentalista de mercado, que supone que la escuela debe educar a una pequeña élite para que tenga acceso a niveles superiores, y por el otro, en donde la gran mayoría de los trabajadores sólo requieren adquirir competencias básicas en matemáticas y alfabetización. Dicho modelo económico supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada en el que los profesores pueden ser intercambiados como si fueran piezas de una fábrica.

3.3. El análisis del discurso educativo de la RIEMS

Cualquier política de Estado se oficializa a través de los documentos y discursos institucionales en los que se plasma la intencionalidad y el modo en que la clase política asume y practica el abuso del poder, el dominio y la desigualdad. Para el caso de la política educativa, resulta evidente que a través de las reformas, la clase dominante establezca, mantenga y legitime su poder.

No cabe duda de que el discurso educativo tiene una función muy especial en la educación sobre todo porque su estructura produce un efecto de homogeneización y ordenamiento de la realidad social de los sujetos

El análisis del discurso educativo tiene la finalidad de valorar las argumentaciones que se divulgan tanto en los discursos escritos institucionales como en los hablados con el fin reconocer las relaciones de poder, de desigualdad o de resistencia que se producen en ellos.

El análisis del discurso educativo reconoce que todos los productos simbólicos o discursos son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos y no son plenamente interpretables sin la incorporación integral del análisis de tales contextos. Los discursos casi siempre se producen y se reciben en el seno de una o más instituciones sociales que determinan tanto el contenido como la forma del mensaje, además de la recepción del mismo. De esta manera, relacionando el discurso con el contexto de emisión y de recepción, el investigador puede llegar a una interpretación más profunda de algunos fenómenos políticos y sociales.

Estos planteamientos ha permitido conocer y describir no solamente lo que dice el emisor del discurso político educativo, sino también la situación coyuntural en que son emitidos. Es importante considerar que el discurso no nos proporciona por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero sí nos permite encontrar claves que nos llevan a la reconstrucción de esa realidad.

El análisis del discurso educativo tiene la intención de conocer los problemas sociales y educativos del nivel medio superior y valorar cómo se presentan desde la política educativa, los diferentes argumentos del grupo político en turno y cómo se defiende y legitima desde un supuesto argumento consensado, neutral e incluyente, un proyecto ideológico como es el caso de la RIEMS.

Foucault (1991:67) plantea que existe una tendencia a tratar los discursos como un conjunto de hechos lingüísticos ligados entre sí por reglas sintácticas de construcción, pero que también un discurso debe ser entendido como un acto discursivo de acción y reacción, de preguntas y respuestas, de dominación, de resistencia, de apropiación, de coacción y evasión, de lucha por imponer ciertas

significaciones o versiones de los hechos en la realidad. Al vincular este concepto con el discurso implícito en la RIEMS, es precisamente parte de lo que se expresa en el mismo, entendiendo que es un discurso que domina, que busca apropiarse, que coacciona y evade la realidad en la que miles de profesores trabajan; dando origen a una serie de resistencias y tensiones por la acción propia de lo que genera dicho discurso.

Al respecto, existen diversas posturas conceptuales de distintos teóricos que trabajan el análisis del discurso y por consiguiente el discurso político en el ámbito educativo como lo son : Teun van Dijk (1996); Ernesto Laclau (2002) y Fairclough y Wodak (1997), Crespo, (1991); Ibáñez, J. (1991); Wheterell y Potter (1988); Silverman, (1994); Parker, (1992); Alonso, (1998); Íñiguez y Antaki, (1998); Calsamiglia y Tusón, (1999), Thompson, (1993), Buenfil (2004) , Giménez, (1983) Laborda (2002), entre otros.

Sin embargo, lo que nos interesa desde la parte argumentativa del discurso, es lo que corresponde a su postura con relación a la Reforma Integral para la Educación Media Superior a fin de que esto nos permita valorar si la SEP con relación a la parte discursiva, realmente ofrece todo ese mundo de beneficios a los distintos actores que se encuentran involucrados en ella, y de manera conjunta, identificar las formas mediante las cuales se oficializa dicho discurso de las instituciones educativas.

Al respecto Giménez (1983), señala que el discurso político es producido dentro de la escena política, es decir, dentro de los aparatos donde se desarrolla explícitamente el juego del poder. El discurso político es aquel que da cabida a aquellos discursos, que si bien no son emitidos desde los lugares institucionales donde se da el juego del poder, tienen una intención política; es decir, tienen como objetivo incidir en las relaciones de poder existentes.

Algunas características formales que se presentan en el discurso político de acuerdo a Giménez (1983) son las siguientes:

- Tiene una base esencialmente polémica. La enunciación política parece inseparable de la construcción de un adversario.

- Es un discurso argumentado que se presenta como un tejido de tesis, de argumentos y pruebas destinados a esquematizar y teatralizar, de un modo determinado, el ser y el deber ser políticos ante un público determinado y en vista de una intervención sobre este público.

- Es un discurso estratégico, en la medida en que define propósitos, medios y antagonistas.

- Manifiesta propiedades performativas, lo que significa que quien lo sustenta no se limita a informar o transmitir una convicción, sino que también produce un acto, expresa públicamente un compromiso y asume una posición.

- Es un discurso que no se dirige tanto a convencer al adversario, como supone la retórica tradicional, sino a reconocer, distinguir y confirmar a los partidarios, y atraer a los indecisos.

El análisis del discurso concebido desde esta perspectiva, que vincula lo discursivo con lo ideológico, nos permite conocer y describir, no solamente lo que dice el emisor de determinados discursos, sino también el contexto y la situación coyuntural en que son emitidos. El discurso no nos proporciona por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero sí nos permite encontrar claves que nos llevan a la reconstrucción de la misma.

Se entiende por discurso “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales”. Giménez (1983:63).

Por *condiciones institucionales* se entiende aquellos soportes dentro de los cuales se produce y recibe el discurso. Estos son, según Perus (1984), un conjunto de instituciones estatales y civiles; definición que amplía la althusseriana de aparatos, los cuales desempeñan la función de reproducción y transformación de determinadas formas de conciencia social.

Por *condiciones ideológico-culturales* se entiende: el sistema de ideas, y la conciencia sistemática de clase, los cuales estructuran los valores que

conforman la cultura. Esta definición sigue el punto de vista althusseriano, según el cual la ideología se define como un sistema de ideas, un conjunto estructurado de imágenes, representaciones y mitos que determinan ciertos tipos de comportamiento, de prácticas, y de hábitos que funcionan como un inconsciente, como convicciones. O bien, desde la más amplia y rica perspectiva gramsciana, en la que ideología se entiende como “el significado más alto de concepción de mundo que se manifiesta en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva.

Por último, se entienden como *condiciones histórico-coyunturales* aquellas que refieren la situación social específica en que se genera un discurso. Esto es, aquellas condiciones que se refieren al momento específico de un proceso histórico caracterizado por una correlación de fuerzas protagonizadas por sujetos sociales que producen ciertos discursos significativos.

De acuerdo con Gutiérrez, Guzmán y Sefchovich (1998:78), los discursos en el campo de la ideología, estarían determinados de la siguiente manera:

- a. “...Las ideologías no son elementos neutros sino fuerzas sociales.
- b. Los discursos no se pueden reducir a las ideologías, así como éstas no se pueden superponer a los discursos. Las formaciones discursivas son un componente de las formaciones ideológicas, pero éstas gobiernan a aquéllas.
- c. Las formaciones discursivas no se pueden aprender más que en función de sus condiciones de producción, de las instituciones que las implican y de las reglas constitutivas del discurso: no se dice cualquier cosa en cualquier momento, porque no se puede o no se entra en las convenciones sociales.
- d. Las formaciones discursivas deben relacionarse con las posiciones de los agentes en el campo de las luchas ideológicas sociales.
- e. Las palabras solo se pueden analizar en función de sus combinaciones y de las construcciones en que son utilizadas...” (Gutiérrez, et, al, 2008).

Con relación a lo anterior, se puede decir que todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada al interior de este mismo. De ahí que deba ser analizado no como una entidad autónoma sino en referencia a la circulación social de discursos

dentro de la cual se autodefine, asumiendo ciertas posiciones en una determinada coyuntura o situación histórica. Todo discurso supone siempre otros discursos, responde a otros discursos y está hecho de otros discursos que le preceden o le son contemporáneos.

Buenfil Burgos (2004), señala que los discursos no deben valorarse por la verdad de sus contenidos sino por sus efectos de poder y que debemos valorarlos no sólo por lo que nos indican, sino también por la diferencia que establecen con otras prácticas curriculares. Veamos entonces cómo se ha generado el discurso incluyente del cual la RIEMS nos plantea su única visión y postura al respecto

3.4. El discurso incluyente de la SEP en un marco de diversidad

El discurso incluyente propuesto por la SEP en la Reforma Integral para la Educación Media Superior, fundamentado en la diversidad étnica y cultural, va dirigido específicamente a jóvenes mexicanos de entre 15 y 19 años, quienes aún no tienen una identidad definida, ni una decisión respecto al tipo de educación que deben de recibir; y mucho menos cuentan con políticas sociales que les permitan revertir los niveles de marginación y de pobreza en los que viven los más de 20 millones de jóvenes mexicanos en todo el país.

Para poder presentar un análisis mucho más puntual de esta situación, la RIEMS argumenta que:

“...muchos jóvenes se podrán incorporar al nivel medio superior con el propósito de que sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua”. (SEP, 2008: 12)

Para entender las contradicciones del discurso oficial enmarcado en el párrafo anterior, es necesario conocer algunos datos y aspectos críticos de la realidad en la que se encuentran miles de jóvenes en el país. Ello nos permitirá tener un acercamiento a su contexto y al mismo tiempo identificar las incongruencias de un discurso contradictorio por parte de la SEP.

Con relación a los datos proporcionados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 2010, la población joven entre 15 y 24 años ascendía a un poco más de 20 millones de habitantes, de los cuales 10.4 millones pertenecían a un rango de edad entre los 15 a 19 años y eran quienes deberían insertarse por derecho en la educación media superior. De este número, la SEP sólo atendía en este año, a cerca de 3.5 millones de adolescentes, lo cual representaba una cobertura tan sólo del 33.6% de la población. Por consiguiente, quedaban fuera del sistema educativo 6.9 millones de adolescentes y jóvenes, equivalente al 66.4% restante, quienes en el contexto real, están sujetos a escasas oportunidad de insertarse en la educación formal, situación que habla claramente de un problema grave de cobertura, inequidad y exclusión.

Sin embargo la realidad es mucho más complicada, ya que del total de los jóvenes que ingresan a la EMS, el 40% deserta antes de concluir sus estudios debido a la falta de ingreso y carencias económicas en sus hogares. La mala situación económica familiar y la necesidad de aportar a su subsistencia son dos de los factores que inciden con mayor fuerza en el abandono de la escuela.

Lo más alarmante para nuestro país es que de los jóvenes de 15 años que logren continuar estudiando, sólo 3 de cada 10 continuarán en la escuela al cumplir 20 años. Desde luego que todo esto no se dice en el discurso oficial de la Reforma para la Educación Media Superior.

Con relación a la pobreza marginal de los jóvenes, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL, 2009), señala que la mitad de los jóvenes de entre 15 y 24 años son pobres y que durante los últimos 6 años, de acuerdo con CONAPO, salieron del país cerca de 250 mil jóvenes por año para trabajar como indocumentados en los Estados Unidos de Norteamérica.

De acuerdo con el Índice de Rezago Social (CONAPO, 2010), el 45.9% de la población mayor de 15 años cuenta con estudios de educación básica incompleta, lo que implica que esta población estará ocupándose –cuando logre hacerlo–, en los empleos de menor calidad, sin acceso a la seguridad social; sin

prestaciones mínimas y nuevamente, sin la garantía de contar con los elementos mínimos para un vida digna en el futuro. Ello demuestra que los jóvenes, en mayor proporción, se incorporan a una edad más temprana al mercado de trabajo, lo cual se caracteriza por sus altos niveles de informalidad, de inestabilidad y bajos salarios; por consiguiente, todos estos jóvenes se convierten en un grupo social altamente codiciado por los mercados económicos para utilizar su fuerza de trabajo. Este es el contexto real en el que se impulsa la Reforma Integral para la Educación Media Superior y la desalentadora realidad en la que los jóvenes se estarán insertando en los siguientes años.

Bajo este panorama existe un fuerte contraste en el discurso educativo que impulsa la RIEMS: por un lado, este tipo de discurso no busca otra cosa más que la adhesión de distintos sujetos mediante la promesa y el engaño de algo que no se puede comprobar, y que la RIEMS por sus características propias, su estructura y tipo de modelo curricular (basado en competencias), tenderá a pronunciar y hacer más amplias las brechas y las desigualdades sociales de los jóvenes; y por el otro, trata de convencer o persuadir que en este proyecto no son importantes las limitaciones y restricciones económicas, sociales y laborales que ahondan al mundo juvenil hoy en día y mucho menos la condición de inequidad y exclusión de la que son víctimas la mayoría de los jóvenes que buscan su inserción en la educación media superior (Díaz, 2012).

Con relación a las intencionalidades de la RIEMS, esta cuestión no ha sido analizada ni aclarada lo suficientemente a profundidad por las autoridades educativas, pero lo que si sabemos, es que no todos los estudiantes de bachillerato son iguales en la Educación Media Superior. Este es un punto de crítica a la actual Reforma, ya que al poner a todos bajo una misma línea de formación, con un marco curricular común en condiciones económicas, sociales y culturales desiguales, es un grave problema de inequidad y desigualdad.

Cuando nos referimos a la inclusión como motivo de reflexión es porque se parte del principio de que existen sujetos que están fuera del sistema educativo, específicamente de la Educación Media Superior y es necesario incorporarlos a

la escuela. Estar dentro de una institución educativa supone haber sido favorecido y estar fuera hace referencia a ser excluido. Por consiguiente, la carencia de estos derechos básicos entre los jóvenes de 15 a 19 años, nos muestran la negación de oportunidades y posibilidades que le corresponden como sujetos sociales.

Los argumentos anteriores encuentran respuesta en la afirmación categórica que asume a la exclusión, en cualquiera de sus manifestaciones, como una consecuencia estructural inherente al sistema hegemónico político, social, económico, cultural y neoliberal que tenemos, el cual es profundamente contradictorio, injusto y desigual en la distribución de la riqueza del país y por consecuencia en el aumento de la pobreza (Rivas, 2007).

Este es el contexto real en el que se implementa la Reforma Integral para la Educación Media Superior, lo cual es marcadamente inequitativo al no crear, generar, ni garantizar las condiciones mínimas y las oportunidades adecuadas para favorecer a estudiantes de los sectores más empobrecidos y vulnerables de la población. Desde luego que aún falta analizar con mayor profundidad este punto, sin embargo es importante reflexionar sobre las inequidades que se observan a la luz de la propia Reforma.

3.5. La ideología en la RIEMS

La ideología es una categoría fundamental para el análisis y comprensión de la RIEMS, ya que dicho concepto nos indica que es el medio propicio mediante el cual se evidencian las relaciones de poder. Por lo tanto, es necesario reconocer que aunque la ideología se manifiesta de muchas formas a través de las prácticas sociales, las instituciones, los símbolos, etcétera, el dominio privilegiado de la ideología y el lugar donde ejerce directamente, es la sociedad; y en específico en el espacio académico, como es el caso de esta reforma educativa.

En este mismo orden de ideas, Carlos Marx señala que la ideología es el conjunto de ideas cuya relación con la realidad es menos importante que su

objetivo (evitar que los oprimidos perciban su estado de opresión), por eso afirma que la ideología genera una falsa conciencia sobre las condiciones materiales de existencia del hombre, por lo que este concepto es una herramienta de control social para despojar al ser humano de su libertad, transformándolo en parte de una masa manipulable. Por otro lado, Georgy Lukács (1970:23), señala en su obra: "Historia y conciencia de clase", que la ideología":

"No sólo es esa realidad que se oculta para engañarnos, pues ella misma, se estructura también para su desvelamiento y, del mismo modo que engaña con formas fetichizadas a la burguesía, se presenta nítida y transparente ante el proletariado. De modo que la propia realidad social nos mistifica y, por otra, genera en el sujeto, su trascendencia a la ilusión."

Althusser (1989:102) en su obra "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", señala por su parte, que todas las sociedades tienen una ideología dominante. Esta ideología, compartida por la mayor parte de la sociedad, está compuesta por un conjunto de creencias y valores coincidentes. Afirma que la ideología dominante apoya regularmente a los grupos de poder a través de dos mecanismos sumamente efectivos: el Aparato Represivo del Estado y el Aparato Ideológico del Estado.

El Aparato Represivo del Estado se compone de mecanismos que obligan a la gente a adaptarse a la ideología dominante. Se utilizan deliberadamente para controlar el sistema penal y coaccionar a la gente que pretende cambiar el sistema. Se trata fundamentalmente de instituciones legales: la policía, el sistema judicial, el sistema penitenciario y el ejército, que se ocupan de quienes perturban el orden social. Estas fuerzas no actúan sobre los sentimientos y las ideas de la sociedad, sino que hacen uso directo de la fuerza.

En cambio, el aparato ideológico del Estado no funciona de manera coactiva. Opera simplemente a través de conquistar nuestro asentimiento hacia la ideología dominante. Althusser plantea que las instituciones fundamentales que llevan a cabo este proceso de implantación de la ideología dominante son: la iglesia, la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación.

Con relación al impacto que provoca la imposición de la ideología dominante, Tomás A. Vasconi (1974:17) señala que, la ideología no se difunde en las formaciones sociales capitalistas con total pasividad entre los productores-receptores (las clases sociales), sino que esencialmente se establece en medio de conflictos y luchas; por lo cual, la burguesía impone su ideología al conjunto de las clases subordinadas, en donde lejos de haber una actividad de “donación o un proceso mecánico de extensión” hacia las clases sociales, hay un proceso concreto de imposición. Estas luchas, y conflictos que se generan como producto del antagonismo social, provoca que no exista una sola ideología dominante, sino muchas ideologías y subsistemas ideológicos contradictorios. De esta manera, parafraseando a Althusser se podría decir que la ideología tendría por función esencial, ocultar las contradicciones reales y reconstruir un discurso imaginario, relativamente coherente que sirva a los distintos agentes sociales para vivir una realidad impuesta por las clases dominantes para legitimar las relaciones de explotación existentes. Althusser sostiene que, necesariamente, el sistema educativo y particularmente el sistema escolar, en cuanto aparatos ideológicos del Estado, contribuyen a la reproducción de las relaciones de producción.

Al respecto, los estudios que se han realizado tanto en el campo de la ideología, como en el del poder, han llevado a aceptar que entre ambos conceptos hay una simbiosis muy estrecha. Esto conlleva a la necesidad de concebir a la ideología como un instrumento permanente de los poderes y como el espacio simbólico en el cual éstos se legitiman o impugnan; se refuerzan o debilitan continuamente. (Van Dijk, 1996).

La búsqueda de una nueva hegemonía, obliga a la reformulación del discurso y de la ideología de los dominantes, para tratar de mantener en las circunstancias cambiantes dicha dominación. Frente a ello, se produce la necesidad de renovar el discurso de los dominadores para seguir impulsando el hecho de la dominación, de tal suerte que de esta manera nace la Reforma Integral a la Educación Media Superior, la cual es sólo el instrumento mediante el cual se pretende legitimar el poder. La primera batalla se disputa siempre

sobre cómo definir la situación presente. Es aquí en donde comienza a manifestarse lo que se llama *la posición dominante*, la cual trata de imponer una única y simplificadora lectura de los hechos. (Baczko, 2005).

Esta Reforma de la Educación Media Superior se inscribe ideológicamente en el marco del contexto socio-político del neoliberalismo y la globalización, cuyo propósito fundamental es el reordenamiento profundo de la política educativa para poner a tono el bachillerato, en función de las demandas del nuevo pacto social impulsado por los organismos económicos internacionales.

Desde la interpretación propia de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la globalización presupone una realidad neutra, una fase o estadio de evolución del orden mundial en el cual están inmersos de igual forma países dominantes y países dominados. De esta manera, los conflictos dentro de la vida cotidiana, son parte de la neutralidad y armonía que abanderara la globalización. Sin embargo, esta postura ingenua de la realidad se contradice con lo que otros especialistas señalan, por ejemplo, desde el punto de vista de García Canclini (2002), se afirma que la globalización es el conjunto de procesos de homogeneización y a la vez de un fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas. Para Chomsky (2002), el modelo de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva neoliberal llamado globalización, tiene como objetivo enmascarar las desigualdades del mundo, mostrándonos que todos los países tenemos las mismas oportunidades.

De acuerdo con Giroux (2005), la hegemonía del Estado se manifiesta como una forma de dominación que ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos (sistema educativo, medios de comunicación, etc.), para imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados. Ésta no sólo actúa en el nivel de las representaciones mentales, sino que también en las prácticas cotidianas para captar e interpretar la realidad social. La hegemonía cultural e ideológica, estructura y aporta valores dominantes a una

forma socialmente definida de pensar y actuar. De esta forma limita aquello que es pensable y posible.

Lander (2005:117), es uno de los investigadores que más enfatiza en la crisis de esta universalización y estandarización de un currículo homogeneizante en el bachillerato al señalar que:

“...los actuales procesos de globalización, lejos de conducir a niveles crecientes de bienestar colectivo para la mayoría de la población (pensando en los estudiantes de bachillerato), han acentuado aceleradamente las desigualdades y exclusiones tanto entre las naciones como al interior de prácticamente todos los países del mundo”.

Desde este punto de vista, el proceso de universalización del bachillerato intenta homogenizar la educación como una forma de eliminar los particularismos de la diversidad, en donde el sujeto es un ente desvinculado de la sociedad y sin una historia propia. Desde este punto de vista, no se puede hablar de una persona desvinculada de su historia y su cultura, sobre todo porque no puede existir un sujeto sin valores, sin lenguaje y sin una historia de vida. El hablar de un sujeto histórico, es también vincularlo con un sistema educativo y con una política educativa en donde hay intencionalidades y conceptos que afectan y determinan su condición social y cultural. Es importante señalar, que ningún sujeto existe en abstracto, sino por el contrario, existe un sujeto real que se relaciona e interrelaciona con los demás en un espacio y tiempo histórico.

Desde luego que la postura de la SEP al universalizar el bachillerato, como una de las banderas para la movilidad social dentro de la RIEMS, no es otra cosa más que la mejora de la calidad educativa mediante el impulso de individualismos y de competencias para la vida laboral, fortaleciendo con ello la idea de que existe una fuerte intencionalidad acorde a los intereses de una clase en el poder.

A partir de estos elementos, se puede aseverar que la ideología de la Reforma para la Educación Media Superior, se complementa con la idealización

de la teoría del capital humano (Pons, 2004:17)³⁴, al tratar de insertar al mercado laboral a jóvenes para que brinden mano de obra calificada a las empresas y al mismo tiempo, dominen una serie de competencias genéricas, específicas y profesionales. El capital humano al estar ligado directamente al conocimiento adquirido en educación, capacitación y experiencia, debe ser útil, para poder obtener beneficios económicos, y aplicarlos a fin de desarrollar en los individuos actividades con eficiencia y máxima productividad. Una mayor productividad en las industrias se consigue, por ejemplo, a través de tecnologías; no obstante, es necesario contar con el capital humano suficiente que permita tomar mayor ventaja de tales adelantos tecnológicos.

En los años setentas, como lo señala Pons (2004:31), en contraposición a la teoría del capital humano, se desarrollaron otros estudios que intentaban probar si en realidad la teoría del capital humano estaba teniendo el impacto y la incidencia de la que presumía para alcanzar un estado de bienestar a partir de la inversión en el capital educativo de las personas y de igual forma en la productividad y en general del desarrollo económico; esta crítica al capital humano se denominó hipótesis de la señalización³⁵. Esta hipótesis comprobó que la educación ha servido como una condición para acceder a un puesto mejor remunerado, más no garantiza la mayor productividad.

³⁴La teoría del “capital humano” tiene su punto de inicio en la conferencia pronunciada por Theodore W. Schultz en 1960 en la American Economic Association, donde fue acuñado por primera vez el término como sinónimo de educación y formación. En palabras de Schultz “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”. Según el autor, cualquier trabajador, al insertarse en el sistema productivo, no sólo aporta su fuerza física y su habilidad natural, sino que, además, viene consigo un bagaje de conocimientos adquiridos a través de la educación. Se observa, por tanto, que ya desde los inicios se resalta la importancia que tiene la formación sobre la productividad individual

³⁵ La hipótesis de señalización engloba un conjunto de teorías que cuestionan el supuesto de que la educación solamente tenga como misión el aumento de la productividad de los individuos. El término de hipótesis de señalización es utilizado a menudo con dos connotaciones; en la primera de ellas, la educación actuaría como mecanismo transmisor de las habilidades preexistentes del trabajador, que son desconocidas para la empresa: modelos de señalización, filtro y selección; en la segunda, actuaría como requisito para acceder a los mejores trabajos, la cual se ha denominado teoría de la competencia por los puestos.

Con base a los argumentos antes descritos con relación a la teoría del Capital humano se pretende hacer de las escuelas del nivel medio superior, recintos de capacitación para los mercados globales. A partir de esta lectura de la situación, en vinculación con la RIEMS, se deduce toda una serie de consecuencias y promesas: el bien común, la movilidad social; educar en competencias; docentes competitivos con una alta formación y dominio de competencias y otras más que contribuyen a fortalecer la idea de que el paraíso es el libre mercado, la globalización y el neoliberalismo. Todo lo anterior ya no se discute, porque lo que ahora importa es establecer un "nuevo discurso del orden" que legitime las nuevas políticas educativas. Por consiguiente, el posicionamiento de la política educativa a partir de la implementación de la RIEMS, rompe con los procesos históricos y sociales, y por consiguiente con la supresión de los sujetos individuales y colectivos.

Finalmente como lo señala Frigerio (2005:89) relacionando su postura con la construcción e implementación de la RIEMS:

“...en ésta, predominó un tipo de pensamiento *simplificador* a través del cual se definieron énfasis y acentos sin tomar en cuenta los puntos de partida, los contextos, las historias, los protagonistas y la compleja trama de lógicas que se entrelazan en la realidad (la lógica moral, la social, la política, la doméstica, la científica, la tecnológica, la estética, la pedagógica y la económica).”

3.6. La implementación de la RIEMS : una acción enmarcada por mecanismos de poder en contextos distintos

El nivel político es el campo del ejercicio del poder y si la Reforma Integral para la Educación Media Superior nace de la política educativa, significa que dicha medida se circunscribe a la esfera del poder. Lo que resulta cada vez más problemático son los ámbitos concretos de ese ejercicio del poder y la definición de los sujetos que lo ejecutan. Baczko (2005) señala que “...todo poder busca monopolizar ciertos emblemas y controlar, cuando no dirigir, la costumbre de otros. De este modo, el ejercicio del poder, en especial de poder político, pasa por el imaginario colectivo”.

Al nivel de la acción, y en el sentido más general, “poder” es la capacidad de actuar en busca de nuestros objetivos e intereses: un individuo o una institución tiene el poder de actuar, el poder de intervenir en la secuencia de eventos y alterar su curso.

A escala institucional, “poder” es la capacidad que habilita o permite a ciertos agentes tomar decisiones, perseguir fines o lograr sus intereses. Finalmente, el poder como una capacidad institucional está limitado por la estructura social, es decir, por las condiciones estructurales que circunscriben el abanico de variaciones institucionales. (Thompson, 1993)

Al respecto, el documento que fundamenta la RIEMS, nace de ciertos intereses que no corresponden al bien común, sino que se origina en el poder de los organismos internacionales que impulsan el capitalismo y la globalización, sobre la conveniencia de desarrollar competencias en concordancia con los intereses plasmados en la sociedad del conocimiento³⁶ y de la información, de los cambios en el mercado de trabajo y la competitividad mundial.

Cabe mencionar que la propuesta y soporte de esta política ha sido desde un inicio abanderada por el Banco Mundial (2002), cuyo argumento señala que: “...las competencias están estrechamente relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores interrelacionados, se pueden enseñar –aunque también es posible adquirirlas por fuera del sistema educativo formal– y ocurren como parte de un continuo”.

Por su parte Apple (2002:22) señala que las competencias educativas vistas desde esta propuesta globalizadora, se pueden entender en términos de competitividad en el sentido más reduccionista –desde el ámbito de la

³⁶ Desde la postura de la Organización de Estados Americanos (OEA), una sociedad del conocimiento se refiere al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la sociedad que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía. La Declaración de Santo Domingo, adoptada durante la Asamblea General de la OEA en el 2006 afirma que “el desarrollo y el acceso universal y equitativo a la Sociedad del Conocimiento constituye un desafío y una oportunidad que ayuda a alcanzar las metas sociales, económicas y políticas de los países de las Américas”.

economía- e inmediatez, ya que deben servir para brindar fuerza de trabajo barata y siempre dispuesta a someterse a las exigencias del capital.

Al respecto, la educación y el mundo laboral se divide entre quienes son competentes (competitivos) y quienes no lo son. Por consiguiente, las desigualdades sociales se justifican por el nivel educativo y el grado de competencias y cualificaciones que posean, o no, los individuos. Estructurar la educación a partir de las competencias, tal y como lo exige el Banco Mundial, La CEPAL y otros organismos internacionales, significa que los sistemas educativos nacionales asuman de manera ingenua los supuestos de la competitividad en la era de la sociedad de la información, sin importar el sentido profundo de la educación que debería buscar la formación integral de los seres humanos.

De acuerdo a Gutiérrez Vidrio (2000:109-112), se habla de dominación cuando las relaciones de poder establecidas en el nivel institucional son sistemáticamente asimétricas; cuando los agentes particulares o los grupos, están institucionalmente dotados de poder, de tal manera que éste excluya en un grado significativo a otros agentes o grupos, sin importar las bases sobre las cuales dicha exclusión es llevada a cabo, se puede decir que hay relaciones de poder “sistemáticamente asimétricas”

Para poder mantener estas estructuras de dominación, los grupos dominantes intentan representar el mundo en formas o maneras que reflejan sus propios intereses, que son los intereses de su poder. Entre las modalidades de dominación particularmente importantes en las sociedades modernas se encuentran aquellas que implican asimetrías sistemáticas del poder, como por ejemplo el imponer una Reforma educativa aún cuando esta sirva para mantener relaciones de dominación y ello dé significación al discurso, a la ideología y al poder que opera en las condiciones socio-históricas específicas de la sociedad mexicana (Gutiérrez, 2000).

De acuerdo a Van Dikj (1994), la noción de poder involucra ante todo el concepto de control sobre dos instancias: los actos de las personas y la mente de las personas; es decir, hablar de poder es hablar de control. El control remite

a la limitación de la libertad de acción de otros. El control de los actos en general puede hacerse directa o indirectamente.

Desde la postura de Van Dick (1994), el poder moderno es el que se ejerce por medio del control mental: ésta es la manera indirecta de controlar los actos de otros. El poder moderno consiste en influir en los otros por medio de la persuasión para lograr que hagan lo que se quiere. Los grupos que tienen acceso a esas formas de poder y de control social son generalmente grupos que han sido legitimados y tienen a su vez acceso al discurso público.

Al respecto el poner en marcha una Reforma sin el consenso de los estudiantes, los docentes y directivos del subsistema de educación media superior, es imponer el control sobre los demás y en consecuencia, ejercer el poder desde las instancias oficiales.

3.7. El ejercicio del poder

El nivel político es el campo del ejercicio del poder y si la reforma a la Educación Media Superior nace de la política educativa, significa que dicha medida se circunscribe a la esfera del poder. Lo que resulta cada vez más problemático son los ámbitos concretos de ese ejercicio del poder y la definición de los sujetos que lo ejecutan. Baczkó (2005) señala que “todo poder busca monopolizar ciertos emblemas y controlar, cuando no dirigir, la costumbre de otros. De este modo, el ejercicio del poder, en especial de poder político, pasa por el imaginario colectivo.

Al nivel de la acción, y en el sentido más general, “poder” es la capacidad de actuar en busca de nuestros objetivos e intereses: un individuo o una institución tiene el poder de actuar, el poder de intervenir en la secuencia de eventos y alterar su curso.

A escala institucional, “poder” es la capacidad que habilita o permite a ciertos agentes tomar decisiones, perseguir fines o lograr sus intereses. Finalmente, el poder como una capacidad institucional está limitado por la estructura social, es

decir, por las condiciones estructurales que circunscriben el abanico de variaciones institucionales. (Thompson, 1993)

Al respecto, el documento que fundamenta la Reforma a la Educación Media Superior, nace de ciertos intereses que no corresponden al bien común, sino que se origina en el poder de los organismos internacionales que impulsan el la globalización y el neoliberalismo, sobre la conveniencia de desarrollar competencias en concordancia con las necesidades de la sociedad del conocimiento, los cambios en el mercado de trabajo y la competitividad mundial.

Respecto al poder, Foucault (1991) señala que el poder está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen las subjetividades y se forma la vida social.

La definición de Foucault sobre el poder parece sencilla dice Deleuze: él señala que poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder, el único objeto de la fuerza son otras fuerzas, y su único ser la relación, la cual es: una acción sobre la acción. Esto implica varias consideraciones, por ejemplo, no estudiar al poder como poder estatal; no contentarse con señalar quién lo detenta, sino sobre todo *cómo se ejerce*; el poder no se posee como un bien: es una relación desigual que se ejerce, circula, funciona en cadena; el poder no actúa represiva o ideológicamente sino produciendo lo real; las relaciones de poder no son exteriores sino immanentes a los procesos económicos, a las relaciones de conocimiento; no son una superestructura o una expresión de realidades anteriores, sino una materialidad productora; las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas, persiguen ciertos fines, pero no hay ningún sujeto particular que se proponga alcanzarlos: es una relación anónima de fuerzas; por lo tanto, no hay que pensar sólo en indagar el poder en el edificio jurídico que detenta un poder, más bien centrarse en los operadores materiales de la dominación y de las formas locales de funcionamiento (Foucault, 1991).

Bourdieu (1999:186), coincide con Foucault cuando señala que el poder fluye a lo largo de toda la sociedad, y conforme se va autolegitimando también

se va institucionalizando. El poder y su producción de verdad se legitima mediante poderes simbólicos a los que Bourdieu denomina como Violencia Simbólica.

Para puntualizar de mejor manera el planteamiento de Foucault (1991:147-148), este sociólogo afirma que:

“...en una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad en, y a partir de esa pareja”.

Cuando la verdad se institucionaliza significa que se ha cosificado, que se ha sacado fuera de la relación de fuerzas que constituye la sociedad. En este sentido, se ha ritualizado. La autoridad-verdad se traslada hacia un afuera, hacia una institución protegida ante los cambios de la lucha cotidiana. La institucionalización es pues una economía del ejercicio del poder, que le permite no derrochar en su demostración y auto validación continua (Moreno, 2002:9).

Así que este poder simbólico no se ejerce sólo desde el gobierno o desde las instituciones, sino que es ejercido desde todo punto de la sociedad, puesto que la institucionalización de la verdad hace que ésta se naturalice en todo el cuerpo social, de manera que oculta la realidad de las relaciones de fuerza y la forma en que estas se dan. Al ocultar la existencia de esa gestación relacional del poder, éste, a la par que el régimen de verdad y mentira que lleva aparejado, se inmoviliza, se ritualiza, y por tanto no evoluciona (Foucault, 1999).

Es decir, esa transmisión de la violencia simbólica, esa concreción de la ideología en los cuerpos, se hace a través de lo que Bourdieu llamaría: *la aceptación del orden de las cosas*. Con tan solo nacer en un mundo social determinado, se aceptan inconscientemente una serie de postulados que se naturalizan como habitus, que no requieren inculcación activa al margen de ese orden de las cosas.

La búsqueda de una nueva hegemonía, obliga a la reformulación del discurso de los dominantes, para tratar de mantener en las circunstancias cambiantes, dicha dominación. Frente a ello, se produce la necesidad de renovar, correlativamente, el fragmentario discurso de los dominadores para seguir impulsando el hecho de la dominación, de tal suerte y bajo estas mismas características nace la Reforma a la Educación Media Superior, la cual es sólo el instrumento mediante el que se pretende legitimar el poder.

En todo este planteamiento existe un discurso de la racionalidad política que surge unilateralmente desde la razón y el ejercicio del poder del Estado, en donde la individualización del trabajo del docente de Educación Media Superior, no parte de la objetividad ni de las necesidades reales de la escuela como institución social, sino de un discurso racionalizador desde el ejercicio del poder, el cual se vale de la política educativa y de la misma Reforma para fomentar el culto a lo irracional, a lo individual, a lo económico, a lo ideológico y desde esa plataforma hacer creer, que el trabajo docente es fundamental para que la escuela alcance los propósitos educativos por los que fue creada.

3.8. El poder y las políticas como prácticas discursivas

No se puede definir la política sin hacer referencia al poder, pero a su vez, no podemos definir el poder sin puntualizar un concepto de la política³⁷. La política y sus actos ocurren de determinadas maneras, a los cuales ya nos hemos acostumbrado, por ejemplo, la escuela, los espacios de formación de profesores: los bachilleratos, los centros de actualización para maestros, etc; donde algunas voces se incluyen y otras se excluyen.

En relación a este punto, la política es un fenómeno de poder, ya sea del Estado³⁸, de otras instituciones públicas o de grupos sociales(Popkewitz, 1975:31). A veces se visualiza al Estado como una especie de poder político que

³⁷ Manuel Puelles considera que la política de la educación se ocupa de las políticas, es decir, de las políticas como manifestaciones de poder que operan en el ámbito de la educación.

³⁸ Estado es algo más que política o ley gubernamental: más bien es una categoría teórica para explorar cómo los distintos discursos sobre la política social y las prácticas institucionales se interrelacionan para producir pautas de gobierno y regulaciones sociales, así como de gestión de las instituciones en la vida cotidiana, y de las prácticas de la escolaridad y la formación docente.

ignora a los individuos, cuidando sólo los intereses de la totalidad o de una clase o un grupo entre los ciudadanos, pero el hecho es que el poder del Estado es simultáneamente una forma individualizante y totalizante de poder y ésta es una de las razones de su fuerza (Teran,2004:171). Asimismo, es importante mencionar que el Estado es una estructura sumamente sofisticada en la que los individuos pueden ser integrados con una condición: que esta individualidad esté configurada de una nueva forma, y sujeta a una serie de pautas muy específicas.

Con relación al análisis del poder y las políticas educativas, el Estado mexicano, como parte de los mecanismos de implementación de la RIEMS, pone en marcha una serie de medidas relacionadas con la profesionalización de profesores de Educación Media Superior, intentando con esta medida, representar un mundo sin fisuras, cerrado y completo, es decir, una reforma política en la que se muestra como un Estado soberano que actúa en nombre de todo el magisterio, pero en el fondo se trata de una imposición velada que busca articular el poder y el saber. Desde una perspectiva más crítica, el análisis del poder social implica usualmente referencias al abuso de poder, es decir, a las variadas formas de ejercicio de poder inaceptables e ilegítimas, dadas en normas y valores, que favorecen específicamente a los grupos con poder.

En torno al documento que sustenta la RIEMS, es claro que la política educativa se resuelve por actos políticos desde las instancias del poder: desde la promulgación de cualquier norma de rango menor, hasta la Reforma e implantación de un nuevo sistema educativo; o la orientación de la tarea y de la acción educadora de la sociedad. Por consiguiente, la acción proyectada a la sociedad desde el ejercicio del poder político, por cualquiera de sus responsables, constituye una “política educativa” entendida como una actividad concreta; como acto político específico que emana desde el poder con unos fines y propósitos de grupo que ineludiblemente traerá consecuencias para la educación y para la misma sociedad.

No cabe duda de que la reforma educativa es vista como un acto de gobierno, en la que a través de distintas acciones, el Estado establece

elementos para orientar las políticas de la educación, las cuales son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.

3.9. El espacio social: un campo de lucha y poder ideológico en la Educación Media Superior.

Asumir un rol determinado ante la investigación y un posicionamiento teórico, ideológico, histórico y ético desde el papel del investigador social, es un asunto bastante complejo; sobre todo por el desconocimiento y la falta de dominio de las posturas epistemológicas, tanto objetivas como subjetivas de los distintos teóricos, así como por la falta de claridad y definición del espacio social en el que pretendemos hacer nuestra investigación con relación a la Educación Media Superior. Con relación a este aspecto, es muy importante retomar distintas ideas de los teóricos con relación al espacio social, la teoría de los campos, habitus, capital cultural y otros conceptos más que nos permitirán entender lo que sucede en el contexto de la Educación Media Superior.

El espacio social, de acuerdo a Bourdieu (1984), se presenta como una tipología social, en donde se puede representar el mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones), construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado. En este espacio social los sujetos o agentes son definidos por sus posiciones relativas en este espacio.

De manera más precisa, el espacio social para Bourdieu es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras, por ejemplo: autoridad / súbdito; jefe / subordinado; patrón / empleado; hombre / mujer; rico / pobre; distinguido / popular; etc.). El valor de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades

socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. (Bourdieu, 1992: 73).

Además Bourdieu define otros concepto relacionando el espacio social con el concepto de “campo”, el cual describe como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este “campo” se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos.

De acuerdo con Bourdieu (1990: 283), el espacio social es definido como el conjunto de posiciones creadas en función de la distribución de instrumentos para la apropiación del producto del trabajo social acumulado por siglos de mediación cultural. En un espacio social dado, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente -en circunstancias normales- a las distancias sociales establecidas entre posiciones. En las sociedades modernas caracterizadas por un alto grado de diferenciación y complejidad, el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un conjunto de campos relativamente autónomos, aunque articulados entre sí: campo económico, campo político, campo religioso, campo intelectual, etc. Un campo de acuerdo a Zamora (2013), es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos.

Los campos dentro del espacio social, no son otra cosa más que conjuntos de relaciones de fuerza objetivas que se imponen a todos los que entran en el mismo, e implican agentes e instituciones, y las posiciones que ocupan en campos relativamente autónomos. (Bourdieu 1990: 283).

La distribución en los campos sociales, de diferentes tipos de capitales –ya sea simbólico, cultural, social o económico–, donde este último es el más relevante.

Bourdieu (1987: 127) plantea que, el Campo intelectual "no es un espacio neutro de relaciones interindividuales sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situaciones en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas".

Finalmente, el concepto de campo es indisociable del de habitus y del de capital, en donde según Bourdieu (1987), existe una relación dialéctica entre habitus y campo, en el sentido de que el uno no puede funcionar sino en relación recíproca con el otro.

3.10. El capital cultural en el campo académico de la Educación Media Superior

De acuerdo a Bourdieu (1991), los campos están constituidos por productores, consumidores, y distribuidores de un bien y por instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder. Se entiende al campo académico, como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación), en donde el capital cultural es aquel que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Asimismo, este capital cultural puede transformarse en capital simbólico cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen; entonces los sujetos ascienden a una posición elevada, y adquieren el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es *legítimo* y *valioso* en el círculo en el que se desenvuelven (Bourdieu, 1991).

Analógicamente se puede pensar en las instituciones de Educación Media Superior, como instancias distribuidoras y legitimadoras de capital cultural. El ingreso de docentes y la incorporación de estudiantes a este nivel educativo

estaría determinado por el capital cultural y *habitus*³⁹ que poseen cada uno de ellos; por lo que este espacio académico (el nivel medio superior), tal como lo sugiere la noción de campo, se halla en medio de luchas y alianzas por el dominio del poder simbólico de dominar lo que es legítimo desde el propio capital cultural que poseen los docentes a partir de las estrategias en que cada uno de ellos forma a sus estudiantes. Estos elementos teóricos analizados desde la postura de Bourdieu, pueden ayudar a entender desde una óptica distinta, los factores que inciden en una mayor o menor integración académica en las escuelas de bachillerato y ayudar a visualizar, desde distintas ópticas, las tensiones y resistencias de los docentes.

Es importante señalar de acuerdo a Bourdieu (1991), que el ingreso al campo académico se regula conforme a las reglas impuestas por las posiciones dominantes que tratan de determinar la posesión de capital y *habitus* imperante. Con ello, se separa y define a los miembros legítimos de los recién incorporados.

3.11. Características y concepto de capital desde Bourdieu

Uno de los conceptos de mayor trascendencia en el campo sociológico, –el cual ha servido de base para muchos estudios en el campo educativo–, es el concepto de Capital desde la postura de Pierre Bourdieu. Este concepto, si bien se ubica en los estudios económicos de Carlos Marx durante el siglo XIX, Bourdieu le da otra connotación vinculándolo con la acumulación de la cultura propia de una clase social, o con el capital heredado o adquirido por los individuos mediante la socialización. Sin embargo, desde la conceptualización de Bourdieu, el peso del concepto de “capital”, tiene que ver con el mercado simbólico cultural. En su libro “La Reproducción”, Bourdieu (1981), utiliza por primera vez este concepto, explorando el impacto del capital cultural en los

³⁹ A las forma de ritualización de los actos, Bourdieu (1991) lo denomina *habitus*, situación que no es otra cosa más que la concreción en actos de cotidianeidad; de formas de comportamiento social transmitidas desde la ideología dominante, es decir, como un mecanismo de reproducción de estructuras mentales y sociales que se encarnan en actividades cotidianas. Las relaciones de poder ritualizadas, institucionalizadas, transmiten esos *habitus* de comportamiento para que se reproduzcan.

sujetos, llegando a la conclusión de que, por lo regular, los padres de niveles socioeconómicos más altos proveen a sus hijos de ciertas habilidades y actitudes que les permiten acercarse a las instituciones educativas con mayor familiaridad y comodidad, ya que estas se encuentran dentro de su *habitus*⁴⁰; por lo tanto, los niños de estas familiar tendrán mayores oportunidades de ser exitosos académicamente.(Bourdieu, 1981).

De acuerdo a Bourdieu, existen 4 tipos distintos de capitales: el económico, el social, el cultural y el simbólico. Cada una de estas tipologías de capitales se relaciona con la dotación de conocimientos, con las relaciones sociales, con las condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes en diversos espacios y contextos, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social. Por consiguiente, el capital cultural es el capital más importante dentro del campo educativo. Bourdieu afirma que existen diferentes tipos de capitales que pueden ser válidos para diferentes campos, también plantea que los sujetos tienen la posibilidad de invertir en un tipo de capital para obtener otro a cambio.

Años más adelante, Bourdieu plantea en su libro "*Poder, Derecho y Clases Sociales*" (1983), tres formas muy precisas de capital:

a. El Capital económico, el cual se distingue por mantener el control sobre los recursos económicos. Este tipo de capital es el que se convierte en dinero y es una fuente esencial mediante la cual se ejerce el poder político y la hegemonía por parte de quien ostenta este tipo de capital.

b. El Capital social, el cual se basa en una pertenencia a un grupo social determinado, en donde se establecen relaciones, redes de influencia y de

⁴⁰ El habitus hace que las personas de un entorno social homogéneo, tiendan a compartir estilos de vida parecidos. Bourdieu y sus colaboradores encontraron que los gustos, están determinados tanto por el nivel educativo de las personas como por su ocupación. Bourdieu e su libro "La distinción", señala que el Habitus es un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos generalmente se definen como "*estructuras estructurantes estructuradas*"; son socialmente *estructuradas* porque han sido conformados a lo largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son *estructurantes* porque son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente. (Bourdieu, 1998)

colaboración. En un sentido más preciso, Bourdieu describe a este tipo de capital como aquel que está vinculado a las obligaciones y relaciones sociales.

c. El capital cultural, el cual se describe como aquellas formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene un sujeto con el fin de mostrar ante los otros sujetos, un estatus cultural y académico más alto dentro de la sociedad. El capital cultural se establece desde la familia y son los padres quienes aportan este capital a sus hijos, transmitiéndoles actitudes y conocimientos necesarios para desarrollarse en el ámbito educativo. También este tipo de capital es lo que permite diferenciar a una sociedad de otra, ya que a nivel de la comunidad y sociedad, los miembros comparten tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, normas de convivencia, etc. Todas estas situaciones se refuerzan en la escuela y en la vida diaria de los sujetos. El capital cultural se adquiere también durante la formación, informal o académica, pues se trata de los conocimientos que posee un individuo, ya sea sobre un arte, una ciencia, un oficio o una profesión.

d. El capital simbólico, el cual consiste en una serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto que únicamente pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Éste solo se puede tener y reunir después de la adquisición de los otros capitales. Este capital simbólico se presenta a través del prestigio acumulado o poder adquirido por medio del reconocimiento de los agentes del campo⁴¹. El capital simbólico es, al parecer, el de más difícil adquisición, pues es imposible heredarlo, como el económico: se aprehende luego de un proceso de formación.

La combinación entre los distintos tipos de capital es lo que caracteriza la estructura o composición. Todos ellos son transformables en otros tipos de capital.

⁴¹ Un campo es un sector determinado de la actividad social (estructuras simbólicas); ejemplos específicos de algunos campos analizados por Bourdieu han sido el arte, el sistema educativo, los medios de comunicación de masas o el mercado de la vivienda. (Bourdieu, 1983).

Con relación específica al concepto de capital cultural, Bourdieu divide en tres vertientes este planteamiento: el capital cultural incorporado, el objetivado y el institucionalizado.

a. El estado incorporado. En este estado, de acuerdo a Julieta Capdevielle (2011:16), el capital requiere de ser incorporado mediante un trabajo de inculcación que requiere tiempo, que no es sólo y necesariamente, el tiempo de escolarización. El tiempo de su acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización y su transmisión requiere de su tiempo libre de la familia dedicada a esta adquisición; una vez que este capital se hace parte integrante de la persona, puede observarse como un hábito. Otra característica de su transmisión es que se hace a través de la herencia y funciona como capital simbólico.

b. Estado objetivado. El capital cultural en este estado se define en su relación con el capital en su forma incorporada, y sólo es transmisible como bienes culturales (tales como escritos, pinturas, documentos, etc.). La apropiación de estos bienes culturales supone -además del capital económico- de una apropiación simbólica de capital cultural, ya que la manera de apropiarse de los servicios de este capital implica la posesión de capital incorporado (Bourdieu, 2002:11-17).

c. Estado Institucionalizado. El título escolar instituye el capital cultural, que opera mediante el reconocimiento institucional. Una cualidad de este tipo de capital es que permite a sus titulares compararse e intercambiarse y establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar en el mercado de trabajo.

3.12. El Habitus

El habitus es otro elemento necesario para el ingreso a un determinado campo cultural como lo es la escuela. Se considera como parte de los esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones

sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). Una de las características del habitus, es que dota al sujeto de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo, proporciona la aptitud para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación, sin que haya sido necesario establecer un plan de acción, porque son el resultado de una serie de disposiciones incorporadas en el curso de una trayectoria (Gutiérrez, 1997).

A la forma de ritualización de los actos, Bourdieu (1995) la denomina habitus, la cual es la concreción en actos de cotidianeidad y las formas de comportamiento social transmitidas desde la ideología dominante, es decir, es un mecanismo de reproducción de estructuras mentales y sociales que se encarnan en actividades cotidianas. Las relaciones de poder ritualizadas, institucionalizadas, transmiten esos habitus de comportamiento para que se reproduzcan.

Los diferentes habitus suponen una encarnación de disposiciones subjetivas que hacen que el sujeto piense el mundo de manera limitada, generando sus prácticas de modo condicionado. Esa incorporación del habitus se produce de manera no consciente. Para que esto suceda, la ideología dominante tiene que volver autoevidentes sus creencias, para imponerlas sin que se detecte esa imposición.

En este mismo orden de ideas, el habitus se refiere a un aprendizaje práctico que no es consciente ni intencional, ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en el que se desenvuelven los sujetos. Estas cuestiones a veces se olvidan y han propiciado que el concepto se asocie con algo innato, pues se considera que fueron incorporados de forma involuntaria a través de la socialización.

Este aprendizaje social se adquiere en el curso de la vida, por lo que las características y el nivel de competencia del sujeto dependen del lugar en el que creció y de las diferentes formas que tiene de asimilar, dar sentido y valor a los hechos. De ahí que se diga que el habitus es una forma de subjetivar lo social (Pinto, 2002), y que éste sea distinto de un sujeto y un campo a otro. Al variar los

habitus de un campo a otro la posibilidad de una mayor integración depende de la compatibilidad entre el habitus imperante en un campo, con el que posee el sujeto.

El habitus desde la perspectiva de Bourdieu, es un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas, que continuamente excluye y obviamente acepta. Sólo que esta elección no depende solamente del habitus, ya que no es definido de una vez y para siempre, ésta unidad no se construye en automático, es producto del reconocimiento constante de los dominantes.

El habitus de acuerdo a Velaaco (2003), puede entenderse como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad. Tales disposiciones suelen incorporarse desde la más temprana infancia, a lo largo de la vida de los individuos, mediante todo un proceso de socialización multiforme y prolongada que posibilita la apropiación del mundo, del yo y de los otros.

Es por esto que el habitus constituye una interiorización de la exterioridad o “historia hecha cuerpo” (Bourdieu, 1995), que permite el ejercicio, recreación y producción de las fuerzas exteriores (prácticas, estructuras, organizaciones e instituciones sociales) cuya correspondencia inconsciente con las prácticas sociales determina lo que Pierre Bourdieu denomina el sentido práctico.

Una de sus características del habitus, es que dota al sujeto de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo, proporciona la aptitud para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación, sin que haya sido necesario establecer un plan de acción, porque son el resultado de una serie de disposiciones incorporadas en el curso de una trayectoria (Gutiérrez, 1997).

De acuerdo a Giménez (2000), el encuentro entre habitus y campo, entre “historia hecha cuerpo” e “historia hecha cosa”, lo que constituye el mecanismo principal de producción del mundo social. Bourdieu especifica de este modo el

doble movimiento constructivista de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad. El habitus sería el resultado de la incorporación de las estructuras sociales mediante la “interiorización de la exterioridad”, mientras que el campo sería el producto de la “exteriorización de la interioridad”, es decir, materializaciones institucionales de un sistema de habitus efectuadas en una fase precedente del proceso histórico-social (Giménez, 2000).

Dentro del habitus se pueden distinguir, según Louis Pinto (2002), cuatro dimensiones:

a. Dimensión posicional. Está compuesta por una parte praxelógica⁴² y una afectiva. La primera se involucra con disposiciones y habilidades prácticas que han sido adquiridas dentro de una trayectoria que proviene de un sentido práctico, a fin de saber cómo realizar ciertas actividades, sin que haya sido necesario enseñarlas, pues son producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales previos adquiridos de forma no intencional. Esta situación contribuye a que se olvide su origen de inculcación y aparezcan como dones (Bourdieu y Passeron, 1998), tal es el caso de saber escribir, investigar, leer, buscar e interpretar textos y construir la tesis.

b. La dimensión distributiva. Tal como se ha mencionado, el habitus de los sujetos varía de acuerdo con su posición en el campo. Esto proporciona una percepción del lugar que ocupan; de las cosas que le son deseables, de las características de este espacio; así como de las diferentes relaciones de distancia o acercamiento que tienen con el resto de los sujetos (Pinto, 2002). Desde luego que esta dimensión proporciona al sujeto una perspectiva del mundo acorde con una posición y a las expectativas posibles para él por ser *naturales* para su grupo (Bourdieu, 1991). La construcción de estas expectativas es el resultado de la incorporación de las estructuras sociales, donde las relaciones de poder y fuerza aparecen como naturales,

⁴² Praxeología es la metodología que estudia la estructura lógica de la acción humana. La Praxeología se basa en el axioma fundamental de que el ser humano actúa, es decir, que pretende alcanzar unos determinados *finés* que ha descubierto, mismos que son importantes para él. El método praxeológico gira en torno a la deducción verbal de las implicaciones lógicas del *hecho* de que los seres humanos actúen, es decir, que elige una serie de medios escasos para lograr sus fines.

consecuencia de la apropiación de las estructuras objetivas, lo que crea un ordenamiento en el cual el sujeto se ubica a sí mismo y a los demás. Esta percepción del mundo se ve afirmada por las condiciones materiales en que se desarrollan los individuos.

c. La dimensión económica. Se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital, a través del interés y el sentido del juego dentro del campo. El interés se define como la propensión o creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo (Bourdieu, 2001); por tanto, hay una fuerte inclinación a valorar las prácticas y los lenguajes. El sujeto adquiere esta inclinación a través de la trayectoria y los ambientes en que se desenvuelve, y de acuerdo con sus condiciones objetivas seleccionará las alternativas que considere más ligadas a sus intereses y posición; por lo que la disposición no remite a una elección racional (Gutiérrez, 1997). En cambio, para aquéllos ajenos a estos espacios, lo que se juega no tiene sentido, no le conceden valor ni conocen los principios en los que se basa; por tanto, tienen menos conocimiento de sus normas, están menos dispuestos a otorgar valor a este tipo de actividades y a dedicarles tiempo (Bourdieu, 1999).

d. La dimensión categorial. Se refiere al ordenamiento del mundo, fuerza formadora de esquemas de percepción y de sentido común, que permite resolver problemas de forma cotidiana (Pinto, 2002). Se refiere a la escala de apreciaciones y valores que poseen los sujetos. Esta dimensión define los valores conforme al grupo social de pertenencia y las condiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995), marcando las cosas importantes que definen un *deber ser* y las cosas por las que vale la pena luchar.

Al respecto, Bourdieu afirma que hay que mirar la economía de las prácticas, es decir la lucha por las desigualdades en la posesión de un capital específico dentro de un campo determinado. Para ello hace falta analizar las posiciones que ocupan cada uno de los agentes sociales en el espacio social, incluyendo la del mismo investigador.

Con relación a esta investigación, se puede analizar desde una primera categoría de análisis el tipo de actualización docente que impulsa la RIEMS, que desde la conceptualización de Bourdieu (1991:92). esto sería “la cosa o el *habitus*”; a fin de que pueda entenderse como una estructura estructurada y estructurante que actúa como principio generador y organizador de las prácticas y representaciones de los docentes con relación a su actualización; y por otro lado, el discurso del docente mismo quien se asume desde una posición y desde sus propias representaciones y conceptualizaciones y desde una realidad subjetiva en donde se estructura el campo de las relaciones sociales dentro de la escuela.

Con relación al espacio social construido entre el vínculo RIEMS-Docentes-Escuela, existe una relación dominante entre quienes creen poseer la autoridad y la razón respecto a los procesos de actualización, con relación a quienes no han logrado obtener un perfil basado en competencias. Esta relación intencionada se construye desde el rol de la autoridad educativa y su propuesta de Reforma, con relación al rol de los sujetos desprovistos de las capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas para impulsar una Reforma. Es aquí donde se marcan claramente las intencionalidades de una violencia simbólica para tratar de proveer de capital cultural y simbólico a quienes están desprovistos de él, situación con la que la autoridad educativa asume una posición dominante con relación los docentes, quienes serán los dominados.

Los diferentes *habitus* suponen una encarnación de disposiciones subjetivas que hacen que el sujeto piense el mundo de manera limitada, generando sus prácticas de modo condicionado. Esa incorporación del *habitus* se produce de manera no consciente. Para que esto suceda, la Ideología dominante tiene que volver autoevidentes sus creencias, para imponerlas sin que se detecte esa imposición. Los mecanismos mediante los cuales se oculta esa violencia con la cual se imponen unas determinadas formas de actuación a la vez que se naturalizan como evidentes, Bourdieu lo denomina como “violencia simbólica” (Fernández, 2005). Es decir, los distintos “*habitus*” cotidianos que los

sujetos ejecutan como algo natural e incuestionable son impuestos mediante la institucionalización de las fuerzas en conflicto a través de la Violencia Simbólica.

3.13. Violencia simbólica

Desde la postura de Bourdieu, el poder y su producción de verdad se legitima mediante poderes simbólicos a los que denomina Violencia Simbólica. ¿Qué es la violencia simbólica? Con esta expresión Bourdieu intenta expresar el modo en que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación. Los mecanismos mediante los cuales se oculta esa violencia con la que se imponen unas determinadas formas de actuación y a la vez que se naturalizan, Bourdieu lo denomina como “Violencia Simbólica”. Es decir, los distintos habitus cotidianos que los sujetos ejecutan como algo natural e incuestionable son impuestos mediante la institucionalización de las fuerzas en conflicto a través de la Violencia Simbólica. “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999: 173)

Con esta expresión Bourdieu intenta expresar el modo en que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación, y esta condición se consigue institucionalizando, es decir cosificando, o como diría Marx, en un proceso de fetichización, de la verdad instituida. “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones, en la que ni siquiera se percibe como tal, apoyándose en las expectativas colectivas y en las creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999: 173)

En el texto clásico llamado *La Reproducción* (1981), Bourdieu y Jean-Claude Passeron, definen una serie de orientaciones con la finalidad de descubrir los mecanismos con los que opera la escuela, en la lógica de la reproducción cultural dada por la pertenencia de clase. El punto de partida de esta propuesta establece que la llamada *violencia simbólica* implícita en la igualdad formal de un sistema educativo, se pretende presentar como neutra

ante las diferencias de clase. Sin embargo, el sistema educativo no puede escapar de ser un instrumento de legitimación de certificados, donde los más habilitados y dotados culturalmente, tendrán siempre mejores condiciones para transitar por él.

De acuerdo a Bourdieu (1981), la violencia simbólica es un recurso empleado por la escuela para imponer una perspectiva hegemónica (y arbitraria) sobre cualquier otra cosa que pudiera surgir. Esta interpretación del aparato escolar contenida en una lógica anclada en el conflicto, es una lucha ideológica al servicio de la reproducción de las relaciones de clase desarrolladas en el campus cultural. (Bechellonia, 1972 en Bourdieu y Passeron, 1981).

Desde el punto de vista de la obra “Homo Academicus” de Bourdieu (2012), se considera a la escuela como un campo en donde se confrontan varios poderes, relativos a las diversas trayectorias sociales y académicas y a las producciones de cada uno; todo ello constituye un espacio de posiciones del profesor. En este espacio se plasma la estructura de la distribución de diferentes tipos de poder.

Bourdieu hace una clasificación de los individuos en diferentes posiciones dentro del campo, de acuerdo al volumen y estructura de cada uno de los capitales que poseen los académicos y docentes. Así tenemos dos tipos de determinantes mediante los cuales se manifiestan en este nivel educativo las distintas relaciones de poder que van desde los conflictos y luchas entre academias, entre unas ciencias y otras y entre unas y otras disciplinas; hasta el acaparamiento de más o menos horarios de clases, recursos económicos y personales; las formas de reproducción del cuerpo de profesores, la endogamia del cuerpo académico y la separación de los adversarios. Estas dos determinantes son las de carácter social y las de tipo académico.

1. Los determinantes sociales giran en torno de las posibilidades de acceso a las posiciones ocupadas, esto es, las determinantes de la formación del habitus y del éxito académico, donde el capital

económico, el capital cultural y el social heredados, (origen social, origen geográfico, religión) resultan los más influyentes.

2. Los determinantes académicos o el capital académico conformados por el éxito académico durante los estudios básicos, secundarios y superiores y los títulos obtenidos. Este capital académico se clasifica en cinco tipologías, cuyos aspectos son los siguientes:

a. El capital de poder universitario definido por la pertenencia a distintas posiciones ocupadas en la jerarquía institucional (decano, director de una unidad de docencia e investigación, pertenencia a jurados, etc.).

b. El capital de poder científico dado por la dirección de un organismo de investigación, participación en una revista científica, en un directorio, etc.

c. El capital de prestigio científico establecido por las distinciones científicas, traducciones en lenguas extranjeras, participación en coloquios internacionales, etc.

d. El capital de notoriedad intelectual definido por la pertenencia a la Academia, apariciones en televisión, colaboración en diarios, revistas intelectuales, pertenencia a comités de redacción de revistas intelectuales.

e. El capital de poder político o económico determinado por la pertenencia a gabinetes, enseñanza en los círculos de poder y en la toma de decisiones políticas a nivel nacional e internacional.

El mundo educativo para Bourdieu es en definitiva, un campo de luchas de poder entre individuos que ocupan distintas posiciones en el espacio, no sólo académico, sino también social y político, ya que el tener más o menos poder en las instituciones educativas, no se debe sólo a la valía y prestigio como profesor o investigador, sino también a las relaciones sociales de poder del individuo en cuestión, que a su vez se establecen en parte, a su posición académica. Los profesores en general, pero los universitarios en específico son, al fin y al cabo, sujetos que toman una postura intelectual determinada, pero también una postura social y política; y esto ocurre siempre, tanto en períodos de equilibrio

como de crisis; de ello, no quedan ajenos los profesores del nivel medio superior.

En este punto, en el que las estructuras cognitivas de aceptación y obediencia de los docentes de bachillerato a través de procesos específicos de concentración del poder simbólico por parte del Estado, es en donde se institucionalizan dentro de la escuela, las formas de un campo de relaciones sociales, lo cual posibilita la identificación real de los agentes o instituciones que integran cada uno de los respectivos campos.

Desde estos planteamientos y del valor de esta teoría, nos permite analizar las resistencias en función de los conceptos de "habitus" y "violencia simbólica". Bourdieu y Passeron (1981) plantean muy claramente que las personas en situación de opresión no son conscientes de la dominación y por lo tanto, las reacciones pueden ser también inconscientes y no discursivas, respondiendo así a la violencia simbólica del medio.

Asimismo, los oprimidos, tienen a menudo incorporados como "habitus" maneras de resistir que no ponen en riesgo los logros que han adquirido con el paso de tiempo, tales como un trabajo estable o una posición social.

3.14. Teoría de las resistencias

Otra de las posturas que permite valorar la situación del conflicto, las tensiones y resistencias entre los docentes de Educación Media Superior es la Teoría de la Resistencia, la cual se inscribe dentro de una corriente llamada pedagogía radical o pedagogía crítica. Uno de los principales promotores de esta postura es Henry Giroux, quien cuestiona la llamada "neutralidad de la institución escolar" promovida por el funcionalismo y por la teoría del capital humano, y critica el reduccionismo al que se ha visto sometida la teoría de la reproducción. Giroux señala que en la teoría de la reproducción, se utiliza implícita o explícitamente una noción de ideología como falsa conciencia, la que supone la pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los dominados.

Esta teoría otorga mayor importancia a la lucha que se genera desde la oposición mediante las llamadas resistencias, pues estas son realmente las que generan los cambios educativos. Desde esta postura, se ha podido desafiar la verdadera intención de la escuela, sobre todo con relación a aquellos aspectos vinculados con el poder y el saber en la vida política de la escuela.

Giroux plantea que las clases sociales dominantes tienen la hegemonía de la escuela, entendida como "el mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuadas, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios de comunicación, el sistema político y la familia" (McLaren, 1998 p. 212).

Foucault concibe la resistencia como parte del poder, no como algo que se opone a éste. Es decir, si el poder es una relación de fuerza, ésta puede ser observada desde una doble dimensión: desde su capacidad de acción y desde su capacidad de reacción. Al respecto, la capacidad de afectar lleva implícita el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia. Por consiguiente, la resistencia es la respuesta de los sujetos al ejercicio del poder sobre sus cuerpos, sus afectos y emociones, sobre sus actos y acciones. La resistencia está siempre presente en la relación de poder, por lo que el ejercicio del poder y la resistencia se encuentran indisolublemente unidos.

En estas relaciones aparecen en todos y cada uno de los ámbitos en los cuales nos movemos; en los espacios de trabajo generando tensiones; en el espacio familiar, en las relaciones de pareja o de amistad.

3.15. Distintas teorías que abordan el concepto del conflicto y las resistencias en el ámbito educativo

Desde el enfoque sociológico, el conflicto es una constante pues está presente en todas las sociedades y grupos humanos. Este planteamiento sostiene que los grupos dominantes coaccionan y presionan al resto de la

población a la sumisión y conformidad para imponer una única forma de pensar, por lo que el orden social es mantenido no por el consenso, sino por la fuerza; la amenaza de la fuerza y otras formas sutiles de dominación, que sólo favorecen a los que detentan el poder político y económico.

Randall Collins (1996:124) en su libro “Cuatro tradiciones sociológicas” plantea que:

“Un conflicto está conformado por aspectos psicológicos, políticos, sociales y antropológicos, sin embargo, el conflicto social, es una lucha en torno a valores o pretensiones a estatus, poder y recursos escasos, en la cual los objetivos de los participantes no son sólo obtener los valores deseados, sino también neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales; pueden desarrollarse entre individuos, entre colectividades o entre individuos y colectividades”.

Para Anthony Giddens (1998:78), la teoría del conflicto sirve para subrayar la relevancia que tienen las estructuras dentro de la sociedad, hace hincapié en la importancia social de las divisiones, se centran en cuestiones como el poder, la desigualdad y la lucha considerando que la sociedad se compone de grupos diferentes que persiguen sus propios intereses y la existencia de éstos implica la constante posibilidad de conflicto donde unos benefician más que otros con el fin de que los grupos dominantes se establezcan y perpetuen las relaciones de poder y control.

De acuerdo a otras diferentes concepciones teóricas aceptadas por la comunidad académica, según Turner (2012), citado por Navarro (2001), se puede considerar al conflicto social, como cualquier discrepancia entre al menos dos partes, en la que esté o no esté presente la violencia. Los procesos de negociación y mediación se emprenden cuando el conflicto ha llegado a niveles críticos de tensión, o sea, cuando prácticamente los ánimos de las partes en discrepancia están tan exacerbados que resulta muy difícil y en algunos casos resulta imposible, la negociación y el diálogo, pues ya las partes conservan muy poca disposición para dialogar y escuchar propuestas.

En otros casos se emprende la negociación cuando ya el conflicto estalló. Cuando un conflicto no es resuelto de manera adecuada, entre los involucrados

se genera impotencia y sentimientos de hostilidad, la cual busca su externalización a través de violencia simbólica, agresiones sutiles y actos que van en contra de la subordinación y el ejercicio del poder (Navarro, 2011:45).

Los conflictos y tensiones se presentan en espacios académicos y escolares producto de las Reformas educativas que se vinculan con relaciones de poder y fuerza, en las cuales diversos actores presionan y negocian por defender sus intereses. Siendo el conflicto una ruptura, no necesariamente tiene connotaciones negativas; dependiendo de su naturaleza, ya que éstos pueden ser fuente de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, en el campo de la educación se aprecian desencuentros y confrontaciones entre las instancias decisorias de las políticas educativas y los docentes debido a la insatisfacción con relación a las condiciones de trabajo y los logros sindicales y laborales; tensiones que tienen repercusión directa en las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la OREALC/UNESCO ⁴³ promovió un estudio para explorar en 18 países las causas, naturaleza y expresiones de los conflictos, actores involucrados, trayectos, manejo y desenlaces.

El estudio arrojó datos alarmantes de una situación conocida, pero no dimensionada en su toda su magnitud que muestra la fragilidad de los sistemas educativos y su incapacidad para dar respuestas a los problemas estructurales de la educación.

Durante los meses de mayo y junio del 2003, 14 países de la región enfrentaron simultáneamente conflictos abiertos que incluyeron: suspensión de clases, paros generales, paros parciales e, inclusive, enfrentamientos violentos.

⁴³ La OREALC/UNESCO promovió un estudio sobre conflictividad en los sistemas educativos en 18 países de la región, con la participación del LPP (Laboratorio de Políticas Públicas) y un equipo de consultores que levantó una cronología de conflictos docentes entre 1998 y 2003, disponible en www.unesco.cl, y exploró en profundidad los casos de Argentina, Brasil, Ecuador, México y Perú. La sistematización del estudio estará publicada en el segundo semestre de 2005.

En Perú, Ecuador y Bolivia (por citar tres ejemplos) se produjeron paros nacionales de docentes que cerraron las escuelas por períodos de entre cuatro a seis semanas.

El estudio menciona que los conflictos tienen un carácter recurrente y que los acuerdos alcanzados, en general, están seguidos por cortos períodos de calma, porque constituyen soluciones coyunturales que mantienen intocados los problemas de fondo. Los conflictos se mueven en círculos cerrados, constituidos por los Ministerios de Educación y las organizaciones docentes; regularmente quedan fuera de esos conflictos, otros responsables y tomadores de decisiones clave, como lo son: la Secretarías de Hacienda, las Cámara de diputados y senadores o las Secretarías de Trabajo de los países en donde se presentan conflictos educativos. (OREALC/UNESCO, 2005)

De forma recurrente, las demandas salariales y profesionales específicas de los docentes son las causas principales de los conflictos, y los acuerdos alcanzados no inciden en la solución de los problemas estructurales de la educación, como es el caso de la mejorar en la calidad de la educación, la mejora de la gestión institucional de las escuelas o la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El estudio apunta a corroborar que el clima de permanente confrontación, es una de las grandes dificultades para emprender cambios sostenidos y de largo plazo en el sistema educativo y que los actores en conflicto, no logran o no tienen la voluntad política para identificar las causas reales de la conflictividad y generar propuestas de solución de largo alcance, participativamente construidas en espacios de diálogo y negociación.

Este estudio concluye en que hay un profundo deterioro de las condiciones de gobernabilidad en la mayoría de países de la región en los sistemas educativos, entendida ésta, como el conjunto de condiciones políticas y sociales básicas que los sistemas democráticos, requieren para funcionar, promover consensos y facilitar los cambios. (OREALC/UNESCO, 2005)

El asunto de las resistencias ha sido estudiado por diversos teóricos, entre los más representativos se encuentran Parsons (1985), Bonal (1998), Bourdieu y Passeron (1977), Giroux (1986) y Apple (1996), Popkewitz (1997) y Hargreaves (1996), entre otros, quienes aportan desde distintas conceptualizaciones y perspectivas teóricas el término de resistencias.

Desde el funcionalismo, Parsons (1985) plantea que el conflicto es visto como negativo para los fines de una organización y la estrategia más adecuada para abordarlo, es ignorarlo o inhibirse frente a éste. Desde esta postura, el conflicto aparece desvinculado de aspectos ideológicos o políticos, los cuales nada tienen que ver con las problemáticas. Bajo esta perspectiva, los docentes se guían por valores de orden superior, universales, neutrales, que se complementan con los de la familia. Éstos son principalmente valores de la sociedad industrial y desde el funcionalismo estos son los principios fundamentales a los que el individuo deberá ajustarse.

Por su parte, las escuelas del nivel medio superior que se identifican con esta postura tradicionalista, abordan las tensiones y resistencias desde una perspectiva autoritaria a través de acciones que van en contra de los sujetos, quienes tratan de manifestar sus desacuerdos mediante expresiones contrarias a las que impone la autoridad educativa. En la mayoría de las veces, mediante distintos mecanismos de poder, los directivos detienen cualquier gesto de inconformidad mediante la expulsión de la disidencia, la represión, la desacreditación, el castigo o la no contratación de docentes por haber perpetrado en contra de las disposiciones establecidas por la parte institucional.

Esta forma de tratar los conflictos ha impactado considerablemente la manera de “resolver” los problemas en la escuela, e incluso se puede considerar que es ya toda una tradición utilizada por cualquier autoridad educativa para “resolver” desde esta perspectiva, las tensiones y resistencias que se presentan al interior de las instituciones de educación media superior. (Ibarrola, 1994; Rodríguez, 2000; Torres, 2001; Uría, 1998).

Otra postura desde la que se ha abordado el asunto del conflicto y las resistencias y ha servido como un modelo alternativo para tener otra visión de este problema, es la que se refiere a la Teoría de la Reproducción propuesta por Bourdieu y Passeron (1977), en la que se plantea que la escuela perpetúa los intereses de las clases dominantes, ya que ésta, a través de la utilización de diversos recursos materiales e ideológicos, reproduce las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para el mantenimiento de relaciones de producción. (Bonal, 1998; Giroux, 1992).

3.16. Las tensiones y resistencias de los docentes ante las nuevas reglas de la RIEMS

Una de las recomendaciones que hace Giroux, es que para contrarrestar la cultura dominante, el profesor debe de intervenir sobre el currículo a fin de delinear la forma en que se estructura el pensamiento, intentando establecer con ello, a un docente crítico y reflexivo, promotor de una nueva realidad basada en valores democráticos, equitativos y justos.

Popkewitz (1997.68) señala que “existen muchas acepciones del concepto de *resistencia*, refiriéndose a que este concepto es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder, considerando que su núcleo teórico, lo define un mundo dualista de dominadores y dominados. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos”.

Giroux (1993), enfatiza que las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícitas o implícitas del sistema escolar y social. Giroux (1998)

Para saber si una conducta de rechazo puede ser conceptualizada como resistencia se debe vincular el comportamiento de los docentes y con las

interpretaciones que los mismos sujetos ofrecen e indagar dentro de las relaciones y contextos históricos específicos en que éstas se desarrollan.

Hargreaves (1996) aborda el tema de las resistencias señalando que son medidas de intervención a través de distintos instrumentos políticos y administrativos que son utilizados para realizar el cambio educativo. Hargreaves señala que algunas de las estrategias puestas en marcha para implementar una reforma educativa, establecen como prioridad la colaboración y participación del profesorado como eje del perfeccionamiento, entregándoles un protagonismo obligatorio que conlleva una sobrecarga su trabajo. Esta manera de implementar las políticas educativas ha obligado a los profesores a generar estrategias para sobrevivir a la excesiva demanda de cambios, generando con ello, simulaciones *seguras* en las cuales pareciera existir colaboración y compromiso, aunque en realidad sólo se está realizando un trámite burocrático. Estas conductas son comportamientos discursivos de aparente aceptación, pero son rechazos encubiertos ya que los profesores no pueden expresar sus deseos abiertamente por el excesivo control de las instituciones educativas.

Fullan (1997) plantea que los cambios en educación son paulatinos, lo que se explica en parte por las resistencias de los distintos actores. Para él, una de las principales causas de las resistencias de los profesores, es que existe un alto nivel de exigencias y un deterioro en la calidad de vida generado por las cargas académicas, la actualización docente, la planeación especializada, y las mejores salariales.

Tanto Foucault como Bourdieu abordan la posibilidad de *resistencia* a partir de las prácticas de *sujeción* y en función de éstas. Una vez reconocida la capacidad de los sujetos para cuestionar determinadas prácticas, cabe preguntarse por aquello que determina, favorece o dificulta, dicha capacidad.

Así, Bourdieu (2000:121) señala que: “los sujetos son a su vez clasificados y clasificadores”, subrayando, con ello, tanto los determinantes que nos conforman (“clasificados”) como la capacidad de crítica y cambio en aquello que nos configura (“clasificadores”), pero añade seguidamente “pero clasifican

según su posición en las clasificaciones”. Se trata, en definitiva, de hacer visible la desigual posición de los sujetos para ejercer la resistencia, tal y como la venimos definiendo en este apartado.

Al respecto, es importante caracterizar la interrelación que existe entre poder y resistencia desde la postura de Foucault (2002). El autor señala que las interacciones dadas entre el poder y la resistencia emergen desde la propia articulación de las relaciones estratégicas de fuerza; nacen de esas relaciones de poder a través del tejido social, llámese escuela, trabajo o sociedad, en donde todos los sujetos involucrados en relaciones de poder participan ejerciendo unas posibilidades de acción.

Es importante señalar que el poder circula entre todos los agentes sociales creando estrategias específicas y formas de *resistencia*. Es aquí en donde se destaca la íntima relación entre poder y resistencia establecida por Foucault (1992). Para ello, el poder se ejercita sobre quien tienen cierta posibilidad de elegir, en donde el ejercicio del poder requiere, por definición, un grado de libertad en los sujetos sometidos al mismo.

En esta concepción no hay relaciones de poder sin resistencias, y estas resistencias son producidas precisamente donde el poder está siendo ejercido. Cuando la posibilidad de resistencia es anulada –es decir, cuando el individuo sometido se encuentra en la imposibilidad absoluta de poner en juego sus fuerzas en dicha relación–, no existe una relación de poder, sino de dominación.

La resistencia al poder, entonces, no debe ser buscada en valores universales o en modelos políticos totalizadores, sino que emerge justo en el lugar donde el poder es aplicado: en el cuerpo, en la sexualidad, en las normativas del género, en la escuela o en el trabajo. Por lo tanto, la resistencia se encuentra igualmente diseminada en el tejido social y emerge en múltiples niveles locales e individuales que pueden ser integrados en estrategias colectivas.

En este mismo orden de ideas, tanto el poder como la resistencia son locales en su aplicación, pero se articulan de maneras complejas para producir

efectos colectivos. Por consiguiente, la resistencia es una condición para el ejercicio del poder.

Cualquier resistencia no se encuentra nunca fuera del poder, sino que éste le necesita para poder actualizarse. Tirado (2001) hace referencia a la condición paradójica de esta noción al afirmar que: “cuanto más perfecto es el ejercicio del poder, más aumenta la posibilidad de su disolución” (p. 263).

Para que el poder sea ejercido efectivamente es necesario que las resistencias sean igualmente efectivas; el poder, visto de esta manera, actuaría hacia su disolución. Sin embargo, siguiendo la noción de poder como una configuración estratégica de relaciones, se puede decir que las resistencias, más que diluir el poder, lo transformarían; la tensión entre poder y resistencia confluye en la mutua producción-transformación.

El objetivo de las *resistencias* políticas y sociales ya no es acabar con el poder –puesto que las relaciones sociales lo contienen- sino transformarlo en ejercicios que generen condiciones cada vez más “habitables”. (Rodríguez, 1999 p. 170)

A partir de la afirmación foucaultiana de “donde hay poder hay resistencia”, se puede considerar que existe realmente un vínculo entre las Reformas educativas que se asumen desde el poder político y las resistencias que surgen como efectos indeseados o inesperados del ejercicio del poder.

Para Foucault el poder sólo puede ejercitarse sobre quien tiene una cierta posibilidad de elegir. El ejercicio del poder requiere un grado de libertad en los sujetos sometidos al mismo. De ahí se deduce la existencia de dos posibilidades: una, la de la resistencia (o enfrentamiento); otra, la de asumir las circunstancias que generan las relaciones de poder, tomar el poder por los cuernos o dejarse llevar por él. Para Foucault, el ejercicio del poder supone la construcción de un discurso, de un determinado régimen de verdad, ante la que el individuo tiene la posibilidad de resistirse.

Para ello plantea que:

“En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad en, y a partir de esta pareja” (Foucault, 1993: 147-148)

Para él, la resistencia no es únicamente una negación: es proceso de creación. Crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir” (Foucault, 2001: 141).

Desde otra perspectiva menos sociológica y más pedagógica, contraria a Foucault, Hargreaves (1996), señala que tradicionalmente la resistencia ha sido vista como negativa, pero no lo es. Hargreaves menciona con relación a la resistencia que: “los maestros se han resistido al cambio siempre por buenas razones y que aún si lo hicieran de mal modo, lo hacen por buenas razones; porque comprenden que el cambio es una clase de manipulación con propósitos superficiales”.

Hargreaves (1996), señala que hay cuatro teorías que explican la resistencia.

a. La primera plantea que la resistencia es una abstracción moral o debilidad moral: hay muchos líderes de escuelas que ven a la resistencia como la reacción del conservador o el inflexible, como una falla moral.

b. La segunda nos dice lo opuesto: la resistencia tiene sentido y este es el sentido común; es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”, entonces se resisten esos cambios aparentes que están al servicio de que en verdad nada cambie.

c. La tercera nos dice que la resistencia es una función que resulta de la edad. Michael Huberman, (citado por Hargreaves) habla de estadios en la profesión docente. Muchos maestros en sus carreras han visto muchos cambios y algunos a veces se han comprometido, y luego ven estos cambios

desvanecerse o el que los líderes de los cambios cambian de trabajo o los recursos desaparecen o el foco cambia, y así aprenden que no tiene sentido comprometerse con algo que va a desaparecer. En la carrera docente hay etapas de escepticismo en las que los docentes prefieren olvidar las propuestas de cambio y se concentran en la clase, en sus alumnos.

d. La cuarta dice que hay una dimensión del género de la resistencia. Hay investigaciones que muestran que quienes producen el cambio son las mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores. Entonces también hay una dinámica de género en la resistencia al cambio. Hargreaves concluye al señalar que éstas cuatro teorías que compiten, deben ser evaluadas en cada caso en particular.

Desde otro punto de vista, Adriana Puiggrós señala que la resistencia, desde estos referentes, no se explica por la ausencia de voluntad de cambio en la parte gremial o por un error táctico (comunicacional) de las reformas, sino que la resistencia es explicada más bien como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que de manera general y común excluye sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido; saberes y prácticas que han tendido a ser oscurecidas y silenciadas desde los diversos centros del conocimiento: la historiografía, las ciencias sociales, la academia, los espacios decisionales de la política, incluso, por el mismo gremio (Puiggrós 1996).

Considerando los espacios sociales influenciados por relaciones de poder y de fuerza, –en los cuales los agentes, en función de su posición relativa, luchan y negocian con otros grupos por definir los límites del *campo*–, se puede pensar el conflicto educativo desde una perspectiva dinámica y compleja. Es decir, como un proceso constitutivo en el que los agentes o actores luchan para imponer o lograr consenso social y político respecto de su propia visión de la educación. Esa visión del conflicto, como un proceso constitutivo de la interacción social en el que la definición de los problemas y prioridades, así

como las diferentes estrategias utilizadas para imponerlos al resto de los agentes, nos permite recuperar la noción de intereses contrapuestos y el poder relativo con que cada actor cuenta para imponer “su” consenso al resto o para arribar a acuerdos. Por consiguiente, el conflicto es pensado en forma dinámica; o sea, como un campo de producción y lucha simbólica activo y no meramente reactivo (Gentile, 2004:125).

En esta misma línea de razonamiento, podemos pensar al conflicto educativo como aquel en el que se evidencian y transparentan los diversos y contradictorios intereses económicos y políticos; los puntos de vista y las percepciones culturales y psicosociales de los actores individuales y colectivos puestos en juego. De ese modo, los conflictos no tienen una única causa sino que aparecen como fenómenos multicausales, resultando necesario comprender la red de sentidos que construye y reconstruye el contexto educativo.

Otra manera de conceptualizar el conflicto social se orienta a plantear que éste no existe sin la presencia de sujetos organizados, suponiendo al magisterio como grupo social y al gobierno como la expresión de grupos sociales en el poder. Esta definición nos conduce a considerar la construcción histórica de los grupos sociales y a la diferenciación entre sujetos y actores sociales.

De acuerdo a Downes y Rock, (1995,) y Gil Villa (2004), hay dos formas lógicas de resistirse a una imposición: abiertamente o de forma indirecta. En el caso de la enseñanza, el concepto de resistencia tiene varias fases claramente diferenciadas. En primer lugar, se observa la tradicional forma de resistencia abierta, ejercida por un grupo de iguales que en la escuela aparecen claramente etiquetados y que puede ser considerados como parte de la contracultura escolar, la cual sería una copia más o menos fiel de la cultura de resistencia de Giroux.

Las resistencias indirectas al cambio se expresan mediante distintas fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y se construyen bajo indiferencias, desinterés, apatía y simulación entre los distintos actores que se

oponen a las reformas educativas. Estas formas indirectas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de las escuelas con relación a la adopción de distintos fines respecto a la individualidad de cada sujeto al interior de los planteles educativos.

3.17. Resistencias de los docentes ante las Reformas.

El tema de las actitudes y percepciones ante una Reforma o innovación, cuenta con una larga amplia tradición de investigación (Stern y Keislar, 1977; Waugh y Godfrey, 1993; Collins y Waugh, 1998), sobre todo en la literatura sobre el cambio educativo, principalmente porque su estudio ha considerado que las actitudes, creencias y percepciones iniciales de los profesores, condicionan su puesta en práctica, o –al menos– influyen y determinan la forma de cómo se implementa una reforma.

Desde una mirada más política, la resistencia al cambio es el resultado del grado de divorcio que hay entre las exigencias de la reforma y las realidades de la enseñanza tal como suceden cotidianamente. En esta perspectiva, además de ser una respuesta conservadora, puede tener un significado más crítico: cuestionar los límites internos del discurso del cambio, en especial su relación con las estructuras y contextos escolares, para apuntar a unos roles y modos de trabajo diferentes (Gitlin y Margonis, 1995).

Como lo comenta Fullan (2002, 134):

“...existen buenas razones técnicas y políticas para tomar con más seriedad a los que se resisten. En ocasiones su resistencia puede enseñarnos algo: quienes se resisten podrían tener razón. Probablemente tengan la sensatez de ver que un determinado cambio es efímero, está mal dirigido o es impracticable. Los cambios y las reformas escolares afectan los conocimientos, habilidades o competencias de los profesores, pero también a las dimensiones emotivas y actitudinales. Ambos factores pueden ser comprendidos en la identidad profesional. Dado que los planificadores no suelen tomar en cuenta los factores contextuales ni el saber hacer previo, por lo que generan resistencia”.

Fullan (2003: 313) señala que “la experiencia de los docentes con las reformas les provoca, en muchos casos, profundas emociones negativas y una

sensación de desesperanza, ya sea porque están a la defensiva frente a los ataques externos o porque han sido parte de pequeños grupos de reformadores víctimas del desgaste”.

Por su parte en un estudio llevado a cabo por Hargreaves y otros (Goodson, Moore y Hargreaves, en prensa) sobre la sostenibilidad del cambio a lo largo del tiempo en varias generaciones de profesores, defienden que los profesores se representan el cambio y lo apoyan o se oponen, no sólo en función de la edad de los profesores o de su estadio en la carrera, sino también por la misión generacional que tienen de la enseñanza y de las fuerzas que la configuran. Desde esta perspectiva, habría momentos históricos en los que domina una generación de docentes, que ha compartido –por tanto– un conjunto de experiencias y que, tras un periodo de innovación y optimismo, puede pasar a oponerse a los nuevos cambios. Esta visión generacional está, condicionada por las inquietudes del momento histórico que le ha tocado vivir y por lo tanto, puede añorar nostálgicamente la época (por ejemplo, fines de los setenta y los ochenta) en que los docentes se encontraban ilusionados y comprometidos como generación.

3.18. Las competencias en el marco de la Reforma para la educación media superior.

En México, las competencias básicas se insertaron desde 1993, en los nuevos planes y programas de estudio del nivel de primaria y secundaria, esencialmente en el nivel de educación básica. Las competencias que figuraron desde ese momento se relacionaron con la lectura, expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, entre las más importantes.

En Educación Media Superior, las competencias se insertaron en los años noventa, específicamente en la educación técnica, a partir de proyectos basados en modelos de competencias laborales, siendo punta de lanza de este proyecto el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), a través de

una propuesta denominada Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) cuyo objetivo era la de “responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo, por lo que se estimaba que la educación debería ser más abierta, flexible y, sobretodo, permanente, y al mismo tiempo, debería estar más vinculada con los sectores productivos” (Argüelles, 2002; 18).

Por otra parte, las competencias profesionales o específicas, fueron ganando terreno poco a poco en la educación superior, donde se pretendía la construcción de aprendizajes profesionales en estrecho vínculo con los centros laborales a través de la realización de situaciones reales de desempeño en los centros de trabajo; con lo anterior se buscaba consolidar la relación de las escuelas con las empresas y el sector productivo en general.

Como puede comprobarse hoy en día, el llamado modelo educativo por competencias es ya una realidad en las propuestas y en desarrollo curricular de los sistemas educativos en nuestro país y en varios países de América Latina y el Caribe, por lo que el modelo por competencias, se ha consolidado como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales en el mundo; hecho que sin duda se ha sido propiciado por el gran impulso que le han brindado en los últimos años los organismos internacionales.

Las competencias educativas desde esta propuesta globalizadora, se entienden en términos de competitividad en el sentido más reduccionista (desde el ámbito de la economía) e inmediatez (ya que deben servir para brindar fuerza de trabajo barata y siempre dispuesta a someterse a las exigencias del capital).

Bajo esta perspectiva, la educación y el mundo laboral se divide entre quienes son competentes (competitivos) y quienes no lo son. Por lo que las desigualdades sociales se justifican por el nivel educativo y el grado de competencias y cualificaciones que posean, o no, los individuos.

El concepto de competencias se ha convertido en un elemento fundamental de la reforma del bachillerato. Esta postura surgió en la década de los setentas en el ámbito empresarial para designar aquello que caracterizaba a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. El

concepto se ha ido extendiendo rápidamente, en particular al ámbito educativo, iniciándose en la formación profesional para alcanzar luego extenderse al resto de las etapas y niveles educativos.

La aceptación de las competencias en la educación obedece probablemente, a que permiten integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se buscan desarrollar en las escuelas, y romper así con las propuestas que otorgaban preeminencia a la teoría en detrimento de la capacidad de responder a problemas o situaciones de la vida real.

El enfoque centrado en competencias implica una transformación radical de la práctica educativa, la cual en el Acuerdo para la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SEP, 2008) no se explicita, pero que conviene tener en cuenta para no transitar ingenuamente por un camino sin advertir sus riesgos y exigencias. No se trata simplemente de renombrar las metas de aprendizaje con un nuevo título, sino de ir más allá del dominio de lo conductual o de lo cognoscitivo para alcanzar una dimensión integral, que incluya los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para llevar a cabo un desempeño, es decir, una tarea con un sentido elegido por quien la realiza.

Desde un sentido más crítico, Gimeno (2008) señala que el concepto de competencias se ha incorporado como discurso y práctica como una especie de narrativa de emergencia que pretende salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares le están dando a las necesidades del desarrollo económico con el fin de controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas educativos. Se pretende que las competencias actúen como guías que confeccionen y desarrollen el currículo de la política educativa y que sirvan de instrumento para la comparación de los sistemas educativos

Una postura bastante clara en los escritos de Gimeno Sacristán, es que el discurso acerca de las competencias, no es un discurso inocente ni neutral, tanto en la forma de percibir y de argumentar, como en la forma de situarse en el mundo y sus problemas. Señala que detrás del lenguaje en torno a las competencias existe una doble función. Por un lado, podría servir como una

opción para entender los problemas, ordenarlos y condicionar nuestro trabajo, pero por el otro, podría ser un motivo para ocultar problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que se pretenden presentar como novedosas.

Existe una gran diversidad conceptual acerca de la noción de competencia. No pocos autores brindan diferentes concepciones acerca del significado de competencias (Ramírez, 2008). Para Borich, considera que una competencia ha venido a denominar una destreza, conducta o actuación que se espera de un sujeto que se entrena cuando finaliza su entrenamiento y/o capacitación. Pelberg y Kremer, escriben que las competencias se refieren a actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan el desarrollo intelectual, social, emocional y físico del niño, especifican que las competencias a demostrar por el estudiante, hace explícitos los criterios a aplicar para evaluar las competencias.

Reyes, define que una competencia es la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo con base en los resultados esperados.” (Flores, 2001: 38-39)

La noción de competencia, implica necesariamente desarrollar una actividad, hacer uso de determinados saberes, pero sobretodo de procedimientos, puestos en práctica en conjunción con capacidades, habilidades o destrezas para realizar una actividad académica o profesional. Los aspectos anteriores parecen filtrarse con mayor facilidad en los niveles básicos, ya que las competencias se integran a los saberes conceptuales y actitudinales con cierta naturalidad por los esquemas curriculares y de formación de los educandos. Sin embargo a nivel superior, Las competencias profesionales, centran su atención en las potencialidades individuales, para que los estudiantes sean capaces de manejar con maestría las destrezas requeridas en el campo laboral. Este modelo busca generar profesionistas competentes, con una preparación más completa, realista, flexible, imaginativa y abierta a todos los cambios y ajustes que se vayan presentando.

3.19. Las competencias y el cambio curricular a partir de la RIEMS

La teoría del modelo educativo por competencias, ha replanteado los esquemas de formación, así como los principales propósitos educativos en el mundo en los últimos años. La “competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a los trabajadores en la sociedad de la información” (Laval, 2004)

La teoría de las competencias, paradójicamente encierra en su esencia, su principal virtud y defecto, ya que por una parte es loable su pretensión de incidir fuera de las escuelas y establecer el anhelado vínculo entre la escuela y la vida exterior a las aulas, Sin embargo, el principal riesgo que corre la educación basada en competencias, donde se han centrado numerosas críticas, tiene que ver con que el mundo exterior al que se han enfocado: el mundo empresarial.

Bajo esta perspectiva se prioriza la visión del *homo economicus*, que en esencia privilegia una educación pragmática, con fundamento en una visión instrumental al servicio de la empresa y el capital, soslayando y minimizando la función social, pública humanizadora de la educación.

De acuerdo a Luengo Navas (2007), existen dos modelos dominantes en el discurso por competencias: Un primer modelo, que define el término de competencia de manera individual y cognitiva, el cual tuvo una gran trascendencia en la literatura anglosajona durante la década de los noventa, favorecido por el auge de determinadas disciplinas, tales como la psicología diferencial, cognitiva o la ergonomía cognitiva.

A partir de los noventa, este modelo comenzó a recibir importantes críticas por su excesivo énfasis en las características individuales y por la ausencia de una dimensión sociológica, histórica o colectiva. Posteriormente empezó a gestarse un segundo modelo promovido, en parte, por la sociología francesa, que ponía un mayor énfasis en el componente *social* de la competencia. Este segundo modelo acepta la definición de competencia

formalizada previamente pero integra alguna de las críticas señaladas, intentando aclarar de forma más explícita cómo funcionan las competencias, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican.

La Red de la Unidad Europea de Información en Educación (EURYDICE), señala que se ha usado la palabra francesa *compétence* para referirse a la capacidad de realizar una tarea determinada en el ámbito de la formación profesional. El término en educación expresa una cierta “capacidad” o “potencial” para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. El uso que se hace de los conocimientos es lo que cuenta, por lo que constituyen formas de destrezas, más que conocimientos concretos. (Eurydice, 2002, pp. 13-15).

En su proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO), la OCDE (2006) ha definido competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Esta conceptualización se encuentra dentro de la interpretación conductista de las competencias que hizo a mediados del siglo pasado la Pedagogía por objetivos de acuerdo a Tyler 1949; Gagné y Briggs, 1974; y muy especialmente Bloom, 1956, (Pérez Gómez, 2007). Tales planteamientos respondían en el fondo, a las exigencias de una economía industrial de trabajo sin cualificar, en cadena y a una concepción mecánica y conductista del aprendizaje humano (Gimeno 1982).

Además, se han definido tres competencias básicas para enfrentar los requerimientos impuestos por la mundialización y los procesos tecnológicos de modernización: se trata de comprender y actuar en esa nueva realidad; entender que los individuos necesitan desarrollar e incrementar el dominio de las tecnologías y lograr integrar grandes cantidades de información disponible; al mismo tiempo, resolver y enfrentar amplias transformaciones relacionadas con la

búsqueda de equilibrio entre el crecimiento económico frente a la sustentabilidad ambiental.

Estas competencias se refieren a la capacidad de los individuos para utilizar un amplio espectro de habilidades encaminadas a interaccionar eficientemente, tanto en lo referente a la actual tecnología informática, como en lo relativo a una adecuada utilización del lenguaje y las habilidades que les permitirán mejorar su desempeño, esto es, que les permitan utilizarlas para la interactividad. Por otra parte, en un mundo cada vez más interdependiente, los estudiantes necesitan ser capaces de interrelacionarse con otros, ya que en su trayecto profesional, encontrarán personas procedentes de diversos contextos y antecedentes, por lo que será muy importante que sean capaces de interactuar con grupos heterogéneos.

Por último, requerirán ser capaces de administrar y tener control de su propia vida; esto es, incorporar su existencia en un amplio contexto social, en donde deberán actuar de manera independientemente.

Todas estas competencias se encuentran interrelacionadas y su planteamiento demanda que los individuos piensen y actúen de forma reflexiva, ya que se requiere ir más allá de una aplicación rutinaria para su utilización al confrontar una situación; ya que involucran el desarrollo de las habilidades para enfrentar el cambio, aprender de las experiencias, y pensar y actuar desde una posición crítica personal

Como se denota en el llamado modelo educativo por competencias (Moreno, 2002), Pedagogía de las competencias (Laval, 2004) o educación basada en competencias (Argüelles, 2002), estas son ya una realidad en las propuestas y en el desarrollo curricular de los centros escolares en todos los niveles educativos en nuestro país y en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, por lo que el auge de la teoría del modelo por competencias, se ha consolidado como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales en el mundo; hecho que sin duda ha sido propiciado por el gran

impulso que le han brindado en los últimos años los organismos económicos internacionales.

3.20. Las competencias docentes

Los cambios sociales, económicos y políticos, aunados a la implementación de políticas educativas y a la transformación de los diversos paradigmas acerca del modelo educativo basado en competencias, han replanteado la función social de la escuela, y por ende, han obligado a un cambio al interior de las actividades en torno a la acción educativa que se realiza. Estas modificaciones han repercutido directamente en las personas que tienen a su cargo el quehacer educativo, concretamente en los docentes, cuyo desempeño profesional se torna día a día en una tarea más compleja y demandante de nuevos conocimientos, habilidades y valores, para los cuales muchas veces no ha sido formado. El docente en múltiples ocasiones hace frente a la problemática diaria de manera empírica, solucionando en el plazo inmediato algunas de las dificultades que se le presentan, sin que por ello queden resueltas del todo.

Ante esto se plantea generalizadamente el reto de educar en competencias. Al poner en marcha estos modelos fundamentados en el mundo competitivo, se piensa en los maestros como seres abstractos, a los que basta impartir cursos de capacitación o dar incentivos para mantener su autosuperación y el mejor desempeño de su actividad. No se retoman sus necesidades, sus características particulares, ni las condiciones concretas en las que desempeñan su trabajo.

Las exigencias actuales de calidad en el plano educativo requieren de un maestro reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional. Todo esto, no lo puede dar un modelo basado en competencias puesto que se orienta más a una estandarización y certificación de docentes.

Según Shulman (2001), la importancia del profesor estriba en su poder de transformar la comprensión, las habilidades para desempeñarse y las actitudes, en representaciones y acciones pedagógicas; representa a las ideas de manera tal que los que no saben pueden llegar a saber.

Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993), a través de un estudio realizado respecto a las variables relacionadas con el logro académico de los docentes, y sus competencias, encontraron lo siguiente:

1. En 31 de los 68 estudios realizados, la escolaridad de los docentes estuvo asociada positivamente al desempeño.

2. En 25 de 62 estudios se halló una relación positiva entre la experiencia docente y el desempeño de los estudiantes.

3. Encontraron en 7 de 8 estudios revisados, relación entre la capacitación docente (conocimiento de la materia y manejo de material didáctico) y el desempeño académico.

4. Sólo en 4 de 43 estudios revisados, hallaron relaciones positivas entre la satisfacción docente y el logro académico de los estudiantes.

Estos resultados nos permiten valorar que la profesión docente está ligada a diferentes factores que van desde la escolaridad, la experiencia docente, la actualización y el tipo de estudios realizados por los profesores. Por consiguiente, el hecho de capacitarse solo en competencias, no le da al docente las herramientas necesarias para desarrollar integralmente a sus estudiantes.

Al respecto, Sonia Comboni y José Manuel Suárez Núñez (2002) analizan las competencias que deben desarrollar los docentes para lograr a su vez una buena formación en competencias vinculadas con las demandas del mercado laboral. Los autores proponen estrategias docentes que faciliten la adquisición de las competencias por parte de los alumnos, además de los elementos señalados en la investigación de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela.

Por su parte, en el Acuerdo 447, publicado en el *Diario oficial de la federación*, el 29 de octubre de 2008, establece que las competencias docentes en la Educación Media Superior deben tener las siguientes características:

- Son fundamentales para los docentes de la EMS.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. Por consiguiente, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato a mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

Respecto a esta postura de la SEP, Philippe Perrenoud (2000), señala que “es inútil pedir esfuerzos sobrehumanos a los profesores si el sistema educativo no hizo otra cosa que adoptar el lenguaje de las competencias, sin cambiar nada de lo fundamental. Perrenoud plantea que lo que puede garantizar un cambio a profundidad en los docentes dentro del campo educativo, es la reducción radical del contenido disciplinario y una evaluación formativa y certificativa orientada claramente hacia las competencias.

En conclusión Perrenoud cierra su comentario señalando que “las competencias no se puede llevar a cabo sin conceder tiempo a las puestas en situación. No basta con añadir una "situación de transferencia" al final de cada capítulo de un curso convencional, ello tiene más implicaciones”.

Otro de los aspectos que requieren ser revisados desde su conceptualización y con mayor profundidad es el asunto que se relaciona con la construcción de un Mapa Curricular Común basado en competencias (genéricas, disciplinares básicas y profesionales) dentro de la nueva Reforma a la Educación Media Superior. Este marco curricular visto desde el discurso de la SEP (2008), “está orientado a dotar a la Educación Media Superior, de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras”, sin embargo no señala cuáles y menos aún señala que tipo de identidad.

El término competencias aplicado a la educación se ha convertido rápidamente en un soporte fundamental de la estrategia del neoliberalismo económico aplicado a la educación. Cabe mencionar que, en términos educativos, la utilización del término competencias es muy reciente. La primera vez que se empleó fue en 1992 en los Estados Unidos, cuando la Secretaria de Trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un documento de recomendaciones respecto a los requerimientos que el mercado laboral necesitaba de las escuelas.

A partir de este documento, la CEPAL, la UNESCO (1994) y otros organismos educativos asumieron el compromiso sobre la conveniencia de desarrollar competencias en concordancia con la emergencia de la sociedad del conocimiento, los cambios en el mercado de trabajo y la competitividad mundial. Cabe mencionar que la propuesta y soporte de esta política ha sido desde un inicio abanderada por el Banco Mundial (2002:17), el argumento de este organismo indica que:

“...las competencias están estrechamente relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores interrelacionados, se pueden enseñar (aunque también es posible adquirirlas por fuera del sistema educativo formal) y ocurren como parte de un continuo. Desde el argumento central del

BM, se señala que el hecho de poseer competencias clave contribuye a una mayor calidad de vida en todas las áreas”.

Luego precisa el significado de competencias, entendidas como competitividad económica con la siguiente frase:

“Para desempeñarse en la economía mundial y en la sociedad global se necesita dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica. Las habilidades técnicas comprenden las habilidades relacionadas con la alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se cuentan el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas abarcan la capacidad de uno aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio” (Banco Mundial, 2002:19).

Sin embargo, las competencias en el marco educativo real, requieren –más allá de lo que señala el Banco Mundial–, una visión mucho más reflexiva y crítica de lo que significa este modelo para la Educación Media Superior, que indistintamente de su origen como parte de las necesidad macroeconómicas de los mercados globales, se muestra como un modelo lleno de incompatibilidades y contradicciones ideológicas, que ponen en un campo de batalla a los saberes y destrezas propios del modelo por competencias en contradicción con el conocimiento científico, teórico, y crítico propios de una enseñanza académica y reflexiva.

Al respecto, las competencias en educación son parte de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: su propósito fundamental dentro del proceso neoliberal es colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo. Se trata fundamentalmente de una enseñanza-aprendizaje atomizado en una multitud de competencias, modulando así los (des)conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales. Lo

que impide este modelo educativo es que los conocimientos y competencias enseñadas y aprendidas sean comprendidas y explicadas, pensadas, descontextualizadas, no comparadas ni relacionadas entre sí. Este modelo de la educación más bien atrofia el desarrollo de la inteligencia. (Lasnier, 2002: 32).

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La problematización se construye a partir de las luchas políticas de hoy, en espacios discursivos y no discursivos, y se rastrea genealógicamente: ésta es la historia del presente. Las preguntas de hoy, las contradicciones de hoy, forman la historia de lo actual, a través de su constitución histórica, contradictoria y heterogénea...sin embargo, estas relaciones no son tersas, por el contrario, son equívocas, difíciles, plagadas de contratiempos y dificultades.

Roberto González Villarreal (2010, p. 18). El Taller de Foucault. UPN

El presente capítulo por el hecho de ser una investigación de carácter educativo busca construirse mediante una metodología específica a través de marcos interpretativos con relación al problema de las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Es importante considerar que lo que se investiga en este apartado, se vincula con el uso de una metodología mixta, conformada por lo cuantitativo y lo cualitativo a fin de lograr una mayor profundidad y una correlación entre lo teórico y lo práctico, ya que la evidencia empírica adquirida a través de la observación, es un proceso central para adquirir el conocimiento teórico para apoyar o rechazar una planteamiento específico en cualquier investigación. Una vez en ese punto, es donde entran en juego las evidencias prácticas, lo recolectado en el campo o contexto específico; en donde se ubican los problemas reales del contexto. La conjunción de estas metodologías, serán un parte del proceso para obtener información fidedigna que podrá ser considerada como válida al término de la investigación.

En este capítulo también se incluyen aspectos vinculados con el análisis del discurso político educativo desde una postura interpretativa a partir del análisis de distintos documentos oficiales y de investigación. Se incluye en el

desarrollo de este apartado, el objeto de estudio el cual se vincula específicamente con el identificar las tensiones y resistencias surgidas entre los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. También se plantean de manera detallada, cada una de las etapas del proceso de investigación, desde la construcción del proyecto, la construcción del estado del conocimiento, el trabajo documental, el trabajo de campo, las formas en que se realizó la selección de la muestra y la definición de la población de estudio. De igual forma se incluyen las técnicas e instrumentos de investigación, que en el caso de este trabajo fueron el cuestionario, la entrevista informal y la entrevista estructurada a especialistas del campo educativo vinculados con la Educación Media Superior. También se describe, la forma en que se analizó y sistematizó la información y finalmente se incluye un cuadro en el que se muestran las variables y dimensiones mediante las cuales se explican y analizan los resultados de esta investigación.

Es importante señalar que en cualquier tipo de investigación o proyecto, regularmente se inicia con un conjunto de preguntas o dudas sobre las situaciones problemáticas que vive un determinado grupo de sujetos con relación a su realidad social, educativa o histórica y con las formas específicas mediante las cuales se puede conocer esa realidad en la que interrelacionan los individuos como grupo social; todos estos procedimientos metodológicos presentes desde el capítulo de introducción hasta el de resultados, son parte del proceso metodológico que utiliza el investigador para comprender y descifrar en dónde se están generando los cambios específicos en dicha problemática y con la manera en que reaccionan los sujetos ante esa realidad social.

4.1. El uso de la metodología mixta en la construcción del conocimiento

Con el fin de conocer de manera específica las posibles tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato; fue necesario adoptar una perspectiva metodológica basada en la investigación mixta la cual busca la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo

estudio con el fin de lograr una comprensión más amplia y completa del fenómeno estudiado (Hernández, 2010).

Con relación a la elección de la estrategia metodológica⁴⁴, distintos autores como Sautu, (2008), Sandoval, (2012), Sampieri (2008) y Blaxter (2002), señalan que en las investigaciones actuales, las diversas teorías, objetivos y problemáticas que definen un tema de investigación, se han ido conformando una gran variedad de respuestas metodológicas. Cada una con sus propios fundamentos epistemológicos y con sus propios procedimientos explícitos y consensuados por aquellos que trabajan en una línea o estilo específico de investigación, por lo cual, de acuerdo a estos autores, no existe una forma única o especializada que permita dar cuenta de la realidad en la que se encuentran los problemas; e incluso se puede decir que los resultados obtenidos de diversos enfoques metodológicos, nutren y son útiles a todas las disciplinas.

En el caso específico del tipo de investigación que se llevó a cabo con los docentes de educación media superior, la estrategia metodológica mixta se conjuntó de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa pudieron ser adaptadas para efectuar una investigación en un sentido más apegado, por un lado, a la postura cualitativa y de la realidad social en la que se desempeñan los docentes de bachillerato, y por otro lado; la postura cuantitativa relacionada con los datos, las cifras y las gráficas que sirvieron de soporte para dar a conocer el aspecto basado en la información estadística.

La propuesta de mezclar metodologías para el estudio de un mismo fenómeno fue designada por Denzin (1978) como triangulación. Mediante su aplicación se asumía que los errores o fuentes de invalidez inherentes a los

⁴⁴ Sautu, Boniolo y otros (2005) señalan que la metodología está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Esta se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación” (p. 37-38). Por su parte, Pérez (1998) la define como “el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (p.18), es decir son la serie de pasos a seguir para llegar a un resultado que permite saber lo que está sucediendo en la realidad.

datos, investigadores y métodos serían neutralizados si se utilizaban conjuntamente otras fuentes de datos, métodos y modelos de análisis. El uso simultáneo o secuencial de encuestas y entrevistas en profundidad u observación ha devenido en una de las combinaciones más frecuentes en la investigación social. (Sautu, 2000).

De acuerdo a Hernández, et al. (2010), el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos métodos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

4.2. El Enfoque cuantitativo

Como parte de la metodología mixta utilizada en la investigación sobre las tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS, el enfoque cuantitativo estuvo presente en diversos aspectos del proceso investigativo y en el análisis de resultados.

Con relación al enfoque de investigación cuantitativo, este “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández, 2010), lo cual tiene que ver con:

“Recolectar datos en la forma de puntuaciones, es decir, los atributos de fenómenos, objetos, animales, personas, organizaciones y colectividades mayores son medidos y ubicados numéricamente. Analizar tales datos numéricos en términos de su variación, lo que implica comparar grupos o relacionar factores sobre tales atributos mediante técnicas estadísticas” (p. 4)

Es importante señalar que la metodología cuantitativa, es considerada como estrategia lineal ya que en la mayoría de las investigaciones, se presenta una serie de datos, variables y unidades de observación, que parecieran distantes de la realidad objetiva en la que se dan los problemas, ya que sus interpretaciones sobrevaloran la cifra y el dato estático, sin que se profundice sobre las verdaderas causas que generan la problemática. Diversos autores como Campbell (2012), Hernández (2010) y Saeto (2005) consideran que el abordaje de la metodología cuantitativa requiere vincularse con la metodología cualitativa para lograr la objetividad concreta en la solución de los problemas y como una de las forma de alcanzar el conocimiento y la certeza por medio de una investigación exhaustiva y controlada. Los autores también comentan que una de las críticas a la investigación cuantitativa, en muchas ocasiones la relación de independencia entre el sujeto y el objeto, muestra una perspectiva desde “afuera”, ya que ante una situación problemática específica, asume una comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción unitaria, estática y reduccionista, generándose una concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.

Algunas de las limitaciones de este tipo de metodología, de acuerdo a González, Casanova (1975) es que tienen ciertos niveles de riesgos de distorsión, que deforman la interpretación de la realidad y muestran la subjetividad disfrazada cuantitativamente.

4.3. El enfoque cualitativo

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la

vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.

De acuerdo Bourdieu, Jean- Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, la investigación cualitativa utiliza descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista, construcción y comprobación teórica.

Con relación a los distintos enfoques de la investigación cualitativa, existe una postura muy bien valorada en los distintos espacios de las investigaciones sociales y es lo que se refiere a la fenomenología. Por su parte, Alfred Schutz y Thomas Luckman fueron los dos representantes de las ciencias sociales que se concentraron específicamente en elaborar, desde la reflexión metodológica, el campo problemático de tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad o la sociedad en la realidad social⁴⁵ en la que se desarrolla.

La obra de Alfred Schütz conocida como *la Construcción significativa del mundo social*, es de acuerdo a diversos teóricos, una de las aportaciones más ricas y originales al estudio de la fenomenología en su dimensión social, vinculado a la cuestión de la intersubjetividad. De acuerdo a Schütz, el Mundo de la vida es el mundo social, intersubjetivo, experimentado por los sujetos inicialmente en la actitud natural, pero que va más allá de ella⁴⁶.

La característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. En el intento de entender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa tiene preferencia por la

⁴⁵ De acuerdo a Alfred Schütz , la realidad social, es aquella percepción que el ser humano tiene a partir de su inserción en un lugar determinado por el momento o contexto, elegido o no, considerando las características propias sobre su cultura, valores, tradiciones, educación e identidad, entre otros.

⁴⁶ En las obras de Schütz se encuentran distintas denominaciones respecto al concepto de *Lebenswelt*, *el cual puede interpretarse desde distintas denominaciones*: el mundo del sentido común, mundo cotidiano, Mundo de la Vida diaria o mundo intersubjetivo, los cuales en todos los casos, son sinónimas al mundo social.

contextualización. Esto implica establecer un estilo de investigación en el cual los significados que la gente le da a su conducta y a la de los demás, tengan que ser puestos en el contexto de los valores, prácticas y estructuras del espacio social o académico en donde se desenvuelven. Se trata de datos referenciales, de vidas personales que se articulan dentro de un determinado contexto social o educativo.

La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto,⁴⁷ dice Shutz, se expresa generalmente en términos de "ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando". Tal perspectiva, envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan.

En algunos casos, el tratar de identificar las condiciones laborales, educativas o sociales en las que vive un determinado grupo de sujetos, como lo son los docentes de educación media superior, tiene que ver con el conocimiento de la realidad social en la que desarrollan su función docente, lo cual es más complejo de lo que se piensa, ya que el adentrarse a la subjetividad de los individuos, tiene distintas implicaciones e interpretaciones, tanto internas como externas que buscan conocer las distintas maneras en que esos sujetos expresan y entienden la realidad en la que laboran, y con las formas en que ellos le atribuyen sentido a sus propias prácticas, vivencias y acciones en el ámbito laboral. Para ello, la perspectiva cualitativa parte del supuesto de que la realidad es construida por los sujetos, a la vez que ésta misma, influye, estructura y determina sus conductas, comportamientos, acciones y respuestas ante esa realidad en la que se encuentra. Todo ello nos permite señalar que este complejo entramado de relaciones que operan en la realidad de un determinado

⁴⁷ Todo sujeto, de acuerdo a Morin (1998), es un agente social porque la realidad se encuentra en él, y por lo tanto, posee una representación global de la sociedad; la sociedad se autorrefleja, dispone de un modelo propio de la sociedad de la que forma parte, es sujeto y a la vez el objeto que se reproduce en su conciencia. Cada sujeto contiene información de la totalidad social, el todo se encuentra en las partes al igual que las partes se encuentran en el todo. En el sujeto se reproduce la relación sujeto-objeto, desde su individualidad construye una representación de la estructura global de la sociedad. Cada sujeto es una singularidad y una individualidad y, a la vez, contiene la totalidad.

contexto social, cultural e ideológico, constituye todo un ámbito de significaciones de los sujetos ante esa realidad.

Con el propósito de conocer esa realidad fue necesario definir como parte complementaria de esta investigación mixta, la perspectiva metodológica cualitativa, con el fin de valorar la situación y las formas en que se concibe la realidad desde la óptica de los docentes que trabajan en el nivel medio superior.

Partimos primeramente del abordaje de las problemáticas que los docentes de bachillerato perciben con relación al conocimiento que tienen respecto a la nueva Reforma educativa para este subsistema; se analizan las formas en que los docentes conciben dicha reforma y cómo valoran el tipo de participación que han tenido; se conocen específicamente los cambios implementados por los profesores a partir de los procesos de actualización docente y las orientaciones del modelo por competencias que recibieron con el Profordems a en los últimos cinco años y se identifican las posturas que han asumido los profesores en sus contextos educativos con las posibles tensiones y resistencias que se han generado en los planteles educativos a partir de la implementación de la RIEMS

El recorte de la realidad desde el enfoque cualitativo, se centra en el análisis de las relaciones de los actores educativos con su entorno físico y social, sus acciones, desempeños en sus posiciones o inserciones sociales; sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y a hacia sí mismos, así como de las interpretaciones de sus experiencias cotidianas. (Sautu. 2006). Esta investigación, por el hecho de tener carácter social y educativo, sus resultados son de gran relevancia, ya que retoma aspectos relacionados con la estructura específica en donde se desarrolla la educación media superior, así como del sistema educativo en México; de las instituciones educativas y de las Reformas políticas en el campo de la educación, aspectos vinculados todos ellos, a los procesos socio-históricos en un periodo determinado dentro de la Educación Media Superior en nuestro país.

Esta investigación es cualitativa porque pretende enfocarse desde una postura metodológica que permita la deconstrucción y construcción de la

realidad con nuevas significaciones sociales⁴⁸, lo cual es una forma de darle sentido al mundo de los docentes en la educación media superior. De igual forma estas posturas metodológicas cualitativas permitirán ofrecer un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las situaciones particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación; de la violencia simbólica⁴⁹ y del capital cultural; todos ellos como aspectos específicos que se presentan en cualquier organización e institución educativa.

El observar y valorar esa realidad objetiva, social y académica utilizando la perspectiva metodológica cualitativa, es una forma de darle sentido a las vivencias, las prácticas y las acciones vinculadas con el proceso de implementación de la Reforma educativa para este nivel, pero sobre todo, es tratar de encontrar en estos espacios de poder y de saber, las formas en que estos sujetos perciben la realidad en la que viven día a día al verse involucrados de manera directa en el espacio en el que se dan los cambios y se presentan las tensiones y resistencias que permiten, desde una perspectiva cualitativa, percibir la conducta, los comportamientos humanos y las estructura de las relaciones sociales que operan en la realidad de un determinado contexto social, cultural e ideológico.

El conocer la realidad desde la óptica concreta del contexto educativo de los profesores de bachillerato, nos obliga, como lo diría Sandoval (2002), a adoptar una postura metodológica cualitativa para conocer sobre las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos de los sujetos, con

⁴⁸ La construcción social de la realidad es una idea fundante de la sociología. Durkheim fue quien más la desarrolló y posteriormente Schutz sociologiza los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl y desarrolla su teoría de la importancia de los significados sociales (Ritzer, 1997). Según Moscovici (1979), son tres las influencias básicas: La Etnopsicología de Wundt, El interaccionismo simbólico de Mead y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim.

⁴⁹ Bourdieu (1999) emplea el término al referirse a las diversas formas del poder que se despliegan rutinariamente en la vida social y que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física. El poder o violencia simbólica, es un poder "invisible" que no es reconocido como tal, sino como algo legítimo, presupone cierta complicidad activa por parte de quienes están sometidos a él, requiere como condición de su éxito que éstos crean en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen.

el fin de que éstos, sean vistos como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad educativa en la que laboran.

El enfoque cualitativo se fundamenta en la investigación que recolecta y analiza información a fondo, dejando de lado el aspecto numérico. Como dice Blaxter, Hughes y Tight (2002) esta metodología “tiende a centrarse en la exploración de un limitado pero detallado número de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su meta es lograr "profundidad" y no "amplitud".” (p. 10)

El asumir la perspectiva metodológica cuantitativa, también permite el análisis de distintos hechos y es precisamente la escuela, el campo académico en donde se pueden observar todas estas posiciones, comportamientos, interrelaciones y diferencias en función del lugar preciso en donde los docentes realizan su trabajo cotidiano.

En el marco de la investigación cualitativa las preguntas e indagaciones que se llevan a cabo en el proceso mismo, buscan entender lo subjetivo, lo cultural, el proceso social o el significado individual y colectivo de las realidades desde distintas posturas. Todas estas preguntas que se generan se requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación.

4.4. El análisis del discurso político educativo

Otros de los enfoques clasificados dentro de la postura cualitativa, lo es el Análisis del discurso político educativo, tanto escrito, como hablado. Por lo cual, la investigación realizada con los profesores de educación media superior con relación a las tensiones y resistencias, tuvieron mucho que ver con esta postura interpretativa, ya que en la mayoría de los documentos oficiales consultados y analizados, así como una buena parte de las declaraciones oficiales de distintos funcionarios y directivos de educación media superior emitidas por diversos medios, fueron analizados y valorados desde esta postura investigativa.

Todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción

discursiva y asume una posición determinada al interior de este mismo. De ahí que todo discurso deba ser analizado no como una entidad autónoma sino en referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se autodefine, asumiendo ciertas posiciones en una determinada coyuntura o situación histórica. Todo discurso supone siempre otros discursos, responde a otros discursos y está hecho de otros discursos que le preceden o le son contemporáneos. (Giménez, 1983).

Es muy importante señalar que el enfoque metodológico del Análisis del Discurso político educativo se sustenta en las aportaciones teóricas de Perus (1984), Giménez (1983), Eagleton (1997), Thompson (1993), Van Dikj (1994) y Foucault (1991), las cuales parten desde la perspectiva interpretativa, cuya intención busca descubrir desigualdades o injusticias para desmitificar estructuras de poder y para desnaturalizar ideologías.

Cabe mencionar que cualquier política de Estado, principalmente la educativa, se oficializa a través de los documentos y discursos institucionales⁵⁰ en los que se plasma la intencionalidad y el modo en que la clase política asume y practica el abuso del poder, el dominio y la desigualdad. Es por ello que a partir del análisis político del discurso educativo, se tiene la finalidad de valorar las argumentaciones que se divulgan tanto en los discursos escritos institucionales como en los hablados con el fin reconocer las relaciones de poder, de desigualdad o de resistencia que se producen en tales discursos. En el caso específico de esta investigación, se aborda el análisis del discurso tanto escrito como hablado, los cuales fueron retomados de distintos medios.

⁵⁰ El concepto de discurso parte de la idea de que éste es siempre un mensaje situado, producido por alguien y dirigido a alguien, es decir, situado con relación a la posición que ocupan los sujetos del acto comunicativo en la estructura social y a la coyuntura histórica dentro de la que se inscribe, con base en las relaciones de fuerza y de poder existentes en una sociedad determinada. Se entiende por discurso “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales”. (Michelle Pecheux y Regine Robin, citado en Thompson, 1990).

El Análisis político del discurso reconoce que todos los productos simbólicos o discursos son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos y no son plenamente interpretables sin la incorporación integral del análisis de tales contextos. Los discursos casi siempre se producen y se reciben en el seno de una o más instituciones sociales que determinan tanto el contenido como la forma del mensaje, además de la recepción del mismo.

Esta metodología ha permitido conocer y describir no solamente lo que dice el emisor del discurso político educativo, sino también la situación coyuntural en que son emitidos. Es importante considerar que el discurso no nos proporciona por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero sí nos permite encontrar claves que nos llevan a la reconstrucción de esa realidad.

El análisis político del discurso educativo en esta investigación, tiene un carácter aplicado a conocer los problemas sociales y educativos del nivel medio superior y valorar cómo se presentan desde la política educativa, los diferentes argumentos del grupo político en turno y cómo se defiende y legitima desde un supuesto argumento consensado, neutral e incluyente, un proyecto ideológico como es el caso de la RIEMS.

4.5. El Objeto de estudio de esta investigación

El objeto de estudio de esta investigación se vincula con las tensiones y resistencias surgidas entre los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, conflictos que impactan y afectan las relaciones y el desempeño docente de los profesores de bachillerato como destinatarios directos de la política educativa y de la nueva Reforma en la Educación Media Superior.

Es importante señalar que la profesión docente en los últimos años se ha devaluado por distintas razones mediáticas, competitivas y evaluatorias con relación a su desempeño. Ello no deja fuera del contexto a los docentes de educación media superior, quienes en los últimos años han vivido condiciones

laborales y académicas poco incluyentes y significativas. En la mayoría de los casos, se ha visto a un docente balcanizado (Hargreaves, 1996), con las consecuentes implicaciones que esto propicia en los sujetos que ejercen esta postura, creando con ello, situaciones negativas hacia el trabajo, la toma de decisiones y la actualización docente entre otras. Sin embargo, hay otras limitantes –ya mencionadas en la problematización–, que nos obligan a considerar como objeto de estudio a una parte del gremio docente de media superior, que más allá de los argumentos vertidos, requieren una estudio más a profundidad para poder ser entendidos de mejor manera. Por consiguiente, el objeto de estudio de esta investigación ahonda en esos conflictos, tensiones y resistencias que los profesores de bachillerato, como sujetos directamente involucrados en las políticas educativas, viven día a día.

Los docentes de bachillerato, por décadas han sido relegados por el propio sistema educativo, muchos de ellos han desempeñado su labor sin una orientación precisa de cómo planear, como diseñar y como dar clases; en su gran mayoría, tuvieron que incorporarse a laborar sin una formación inicial, con grandes vacíos para la docencia, ya que en su trayecto y formación profesional no consideraron las implicaciones de lo que implicaba ser docente de Educación Media Superior. Muchos de ellos, con distintos perfiles y carreras, por ejemplo, en carreras de ingeniería, derecho, medicina o de arquitectura, pero muy pocos casos, sin la preparación o el ferfi docente. Para otros más, fue tomar la carrera docente como algo de paso, en el que no estarían por mucho tiempo. Sin embargo, nunca consideraron que algún día les propondrían, vía sindical u oficial, una basificación de horas; tampoco estaba en su esquema laboral, el que en este nivel educativo, nadie los evaluaría ni supervisaría, por ello, decidieron llegar a la docencia y a las aulas para que finalmente se quedaran a trabajar en algo que no representaba mayor problema.

Estos docentes con situaciones laborales propias; con formaciones profesional no ligadas de la docencia; con diversas necesidades académicas, laborales y sociales, son los sujetos de esta investigación y por ello, a partir de la puesta en marcha de la RIEMS, es necesario conocer si todas las condiciones

normativas, académicas, laborales y profesionales que exige la Reforma, han generado en estos docentes, tensiones y resistencias por cambiar los esquemas con los que fueron contratados inicialmente y por ser obligados a trabajar de manera distinta. Es por ello que el tema tiene una gran relevancia, sobre todo para conocer las formas, los procesos y las condiciones en que se ha establecido, tanto desde las instancias oficiales como en los docentes, la adaptación a estos cambios.

4.6. Fases del proceso de investigación

4.6.1. Primera etapa: Construcción del proyecto de investigación

La primera etapa dio inicio con la definición del tema y la construcción de la problemática de investigación. Es importante señalar que uno de los aspectos que influyó y determinó el tema de estudio, fue que en ese mismo año (2008), la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, puso en marcha la tan anunciada Reforma Integral para la Educación Media Superior; como parte de los programas educativos más ambiciosos del sexenio del ex presidente Felipe Calderón. La definición de la problemática implicó indagar, investigar y conocer a fondo en qué consistía esta propuesta impulsada para todos los subsistemas de educación media superior en México. En la construcción de su estructura se incluyó el planteamiento y su delimitación considerando situaciones específicas relacionadas con una nueva racionalidad laboral de los docentes a partir de la implementación de nuevos mecanismos y dispositivos de poder gubernamental incluidos en la Reforma y las formas de cómo este nuevo discurso regulador podría tensionar o no la realidad laboral del docente; también se estructuraron las preguntas de investigación; los objetivos generales y específicos de la investigación, los antecedentes del problema con relación a al RIEMS y la justificación del por qué una reforma educativa como ésta, permitiría al docente adquirir un conjunto de competencias para impulsar los conocimientos, las habilidades y actitudes de los estudiantes de este nivel a partir de su implementación.

4.6.2. Segunda Etapa: Construcción del estado del conocimiento

Esta segunda etapa constituyó uno de los apartados más importantes para el análisis y comprensión del objeto de estudio con relación a las tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS, Ello permitió un diálogo constante con los distintos autores, sus conceptualizaciones y la forma de sustentar el problema de investigación. Este proceso se centró en una ardua revisión documental, de artículos, revistas, libros, documentos, conferencias y páginas de internet sobre la nueva Reforma educativa para la educación media superior. Entre los principales autores que se consultaron se encuentran: Luis Aguilar Villanueva, Armando Alcántara, Althusser, Baczko, Bourdieu, Brunner, Buenfil Burgos, Casullo, Castrejón Díez, Castoriadis, *Chomsky*, *Comboni*, Coraggio, Díaz Barriga, Durkheim, Faiclough, Michel Foucault, Fullan, García Canclini, Gimeno Sacristán, Giroux, González Casanova, Hargreaves, *Giddens* Ernesto Laclau, Lander, Mardones, Morin, Perrenoud, Pérez Gómez, Ricoeur, Sautu, Schutz, Thompson, Touraine, Van Dijk, Weber, Zemelman, entre otros.

El sustento teórico y el estado del conocimiento buscó fundamentar temas cruciales con relación a las políticas y las reformas educativas influenciadas por los distintos organismos internacionales como lo son el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quienes promovieron desde la década de los noventa, una serie de reformas para modernizar la educación con la lógica del libre mercado bajo un esquema del neoliberalismo y la globalización económica. En referencia a este punto, se pueden observar en México las reformas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, de igual forma, se pudo sustentar cómo los distintos niveles educativos presentaron adecuaciones a sus currículos mediante el establecimientos de reformas educativas específicas.

Es esta etapa de la investigación, la construcción del conocimiento se realizó mediante el uso de referentes teóricos y conceptuales como: políticas educativas; el discurso, discurso político, la ideología el poder, mecanismos y

relaciones de poder, currículo, currículo homogeneizante; habitus, violencia simbólica, campo social y campo educativo, competencias, modelo por competencias; competencias docentes, capital cultural, capital simbólico, actualización y profesionalización docente y otros más que conformaron esta segunda etapa.

4.6.3. Tercera etapa: El trabajo documental

En esta tercera etapa del proceso de construcción de la tesis, el trabajo documental constituyó un parte esencial y muy importante, ya que mediante distintos apartados, escritos, reflexiones, síntesis y análisis se le fue dando corpus a esta investigación.

Para ello se reflexionó y se valoró respecto a una estructura sistemática que le diera coherencia y congruencia a cada uno de los capítulos y apartados sobre las realidades en las que los docentes desarrollan su trabajo. Para ello se utilizaron diferentes tipos de datos e informaciones sobre las tensiones y resistencias de los docentes de educación media superior.

El trabajo documental se caracterizó por la utilización de documentos; la recolección de datos; la selección específica de información, análisis e interpretación de resultados. Todo el análisis y síntesis de la información se llevó a cabo mediante procedimientos lógicos a fin de darle a toda esta amalgama de información, un tratamiento racional para construir conforme a los avances propios de la investigación, procedimientos concretos de trabajo bien fundamentados mediante un proceso de análisis crítico y reflexivo. Ello permitió redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar la investigación hacia otras fuentes de información, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación, elaborar hipótesis y preguntas de investigación, bibliografía, gráficas, interpretaciones, etc.

Puede considerarse que el trabajo documental en esta tercera etapa fue una parte fundamental de todo un proceso de investigación, mucho más amplio y acabado que permitió darle un sentido propio a la conformación de la tesis.

4.6.4. Cuarta etapa: Trabajo de campo

De manera conjunta con la construcción del trabajo documental, se llevó a cabo el trabajo de campo, el cual consistió en un primer momento, en seleccionar a las instituciones de Educación Media Superior y a la población de docentes que se estudiaría para conocer la posible existencia o no de tensiones y resistencias ante la implementación de la RIEMS, en un segundo momento se elaboraron los instrumentos de investigación, los cuales consistieron en un cuestionario para docentes conformado de 16 preguntas específicas para indagar las posibles tensiones y resistencias de los docentes a partir de la implementación de la RIEMS (ver anexo 1).

Para la construcción de este instrumento de investigación se establecieron distintas dimensiones y variables para su posterior análisis. En relación a este aspecto, la investigación realizada buscó mediante la aplicación de un instrumento, la forma más adecuada de medir la realidad. El establecer parámetros, dimensiones e indicadores en un cuestionario, es una forma de cuantificar de algún modo observaciones de esa realidad. Es importante señalar que en una investigación en el campo de las ciencias sociales, como es el caso, no se miden individuos o grupos sociales, llamados unidades de análisis, sino determinadas características sociológicamente relevantes en los sujetos, como lo son las actitudes, comportamientos, conductas, opiniones, etc, por ello, para esta investigación, se establecieron distintas categorías de análisis, dimensiones e indicadores o variables.

Para ello, se consideraron los siguientes ámbitos:

I. **Ámbito sociodemográfico:** características personales, laborales y académicas

II. **Ámbito de las Políticas de actualización:** El Profordems, conocimiento de la RIEMS y la apropiación de sus elementos teórico-metodológicos por parte de los docentes.

III. **Ámbito de Valoración de la RIEMS:** el discurso incluyente, los logros educativos y la participación de los docentes en la construcción de la Reforma.

IV. Ámbito de Tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS.

V. Ámbito de los Mecanismos de poder y violencia en la RIEMS, Capital cultural y habitus.

Con relación a los ámbitos I, II, III y IV, éstos se indagaron a través del cuestionario de investigación y el ámbito V, se investigó a partir de las observaciones directas en los distintos planteles, a través de una investigación documental y mediante entrevistas informales a docentes de bachillerato, con el fin de tener un acercamiento a la realidad concreta en la que los docentes manifiestan sus creencias, sus formas de ver el mundo laboral que les rodea y valorar sus formas de actuar dentro de los campos académicos. A continuación se puede observar esta matriz de congruencia, misma que servirá de punto de partida para el análisis de resultados en el capítulo V.

Tabla N°. 6. Matriz de congruencia

Dimensiones y variables de análisis

I. Ámbito sociodemográfico: características personales, laborales y académicas

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS	DIMENSIONES	VARIABLES O INDICADORES	VALORES	OBSERVACIONES		
1.- ¿Cuál es el perfil y el contexto educativo y laboral en el que se desempeñan los docentes de bachillerato a partir de la implementación y operación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior?	1. Conocer el perfil de los docentes y el contexto educativo y laboral en el que se desempeñan los profesores de bachillerato para valorar si estos factores influyen en la existencia de tensiones y resistencias a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior.	Sociodemográfica	Características personales	Edad	De 20 a 25 años De 26 a 30 años De 31 a 35 años De 36 a 40 años De 41 a 45 años De 46 a 50 años De 51 a 55 años De 56 a 60 años De 61 a 65 años De 66 o más			
				Sexo	Masculino Femenino			
			Características Laborales	Subsistema en el que labora	Colegio de bachilleres Centro de Estudios de bachillerato Telebachillerato estatales			
				Años de servicio	De 1 a 5 años De 6 a 10 años De 11 a 15 años De 16 a 20 años De 20 a 25 años De 26 a 30 años De 31 a 35 años De 36 a 40 años De 41 a 45 años De 46 a 50 años De 51 a 55 años Más de 56 años			
				Mecanismos de ingreso	Concurso de oposición Propuesta oficial de alguna autoridad educativa Vía sindical Recomendación directa del director de la escuela			
							Bachillerato Estudios técnicos	Concluido con certificación

		Académicas	Características Académicas	Escolaridad	Normal Superior Licenciatura pública Licenciatura Particular Especialidad Maestría Doctorado	Concluido sin certificación En proceso
				Estrategias de Actualización	Diplomado Especialización Maestría Doctorado	<ul style="list-style-type: none"> • Concluido con certificación • Concluido sin certificación • En proceso • Ninguno

II. Ámbito de las Políticas de actualización: El Profordems, conocimiento de la RIEMS y la apropiación de sus elementos teórico-metodológicos por parte de los docentes.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS	DIMENSIONES	VARIABLES O INDICADORES	VALORES	OBSERVACIONES
<p>3.- ¿Las políticas de actualización de la RIEMS, son las vías adecuadas para que los docentes de bachillerato puedan apropiarse de los elementos teórico-metodológicos implícitos Reforma a fin de implementar de manera adecuada el perfil basado en competencias y mejorar su práctica educativa? ¿Cuáles han sido los resultados de esta política de actualización a seis años de su puesta en marcha?</p>	<p>3. Conocer las políticas de actualización impulsadas por la RIEMS y los resultados obtenidos a fin de valorar si éstos han permitido a los profesores de bachillerato, la apropiación de los elementos teórico-metodológicos del modelo por competencias y disminuir con ello, las tensiones y resistencias en el contexto real en el que el docente desarrolla su labor académica.</p>	<p>Políticas de actualización</p>	<p>Profordems</p>	<p>Difusión de los mecanismos de actualización de la RIEMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Fortalecimiento del trabajo académico, la planeación y la evaluación por competencias a partir del Profordems.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Acompañamiento docente para fortalecer la RIEMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Favorecimiento de la gestión institucional, la investigación y la tutoría estudiantil a partir del Profordems</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Cumplimiento de los propósitos educativos entre autoridades y docentes, bajo el apoyo de la autoridad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>El Profordems ha propiciado el trabajo académico, con el compromiso y responsabilidad de docentes y autoridades educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
			<p>Dominio de la estructura de la RIEMS</p>	<p>Conocimiento del Marco Curricular Común</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Conocimiento de las Políticas inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Conocimiento sobre Cobertura, equidad y calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				<p>Conocimiento respecto al Tránsito entre subsistemas y escuelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
<p>Conocimiento de la Universalización del bachillerato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. 					

					<ul style="list-style-type: none"> • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				Conocimiento del Perfil curricular basado en competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				Conocimiento del Perfil docente basado en competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				Conocimiento de la Certificación nacional del bachillerato.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
				Conocimiento de la Oferta educativa de la EMS.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • De manera significativa a regular. • De manera regular a escasa. • De manera muy escasa. 	
			Percepción respecto a la implementación y dominio teórico y metodológico del modelo por competencias	Conocimiento de las competencias de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Desarrollo de las capacidades personales y sociales de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Formación de ciudadanos para saber ser y convivir	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Desarrollo de capacidades para insertarse en el nivel superior.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Desarrollo de capacidades para insertarse en el mercado laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Dominio de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Elaboración de planeaciones por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. • Ningún cambio al respecto 	
				Implementación de estrategias de enseñanza para favorecer las competencias de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • En gran medida. • En la mayoría de las situaciones. • De manera regular a escasa. 	

					<ul style="list-style-type: none"> Ningún cambio al respecto 	
				Implementación de formas de evaluación por competencias	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. En la mayoría de las situaciones. De manera regular a escasa. Ningún cambio al respecto 	
				Participación en academia para tratar asuntos de la RIEMS, sus formas de enseñanza e impacto.	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. En la mayoría de las situaciones. De manera regular a escasa. Ningún cambio al respecto 	
				Elaboración de proyectos institucionales para disminuir los índices de deserción, la reprobación y favorecer el egreso	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. En la mayoría de las situaciones. De manera regular a escasa. Ningún cambio al respecto 	

III. Ámbito de Valoración de la RIEMS: el discurso incluyente, los logros educativos y la participación de los docentes en la construcción de la Reforma.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS	DIMENSIONES	VARIABLES O INDICADORES	VALORES	OBSERVACIONES			
<p>4.- ¿Los docentes de bachillerato identifican el tipo de discurso educativo que se expresa en la RIEMS?</p> <p>¿Cómo valoran la congruencia de este discurso con relación a las prácticas educativas actuales en las que desarrollan su función docente?</p> <p>¿Realmente este discurso incluyente del que habla la SEP, ha permitido la participación y la experiencia de los docentes en la construcción de la misma?</p>	<p>4. Identificar el discurso incluyente de la RIEMS a fin de valorar si los profesores de bachillerato lo conocen y lo asumen en el contexto educativo en el que laboran</p>	<p>Valoración de la RIEMS</p>	<p>Valoración del discurso educativo incluyente</p>	Participación amplia y democrática	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo 				
				Comunicación amplia, abierta y sistemática	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo 				
				Reforma incluyente para todos los docentes	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo 				
				Reforma pertinente y relevante	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo 				
			<p>Logros de la RIEMS desde la percepción de los docentes</p>				Impulso a la producción de conocimientos, a la innovación, el desarrollo tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
							Fortalecimiento del trabajo colectivo, la inclusión y la igualdad	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
							Unificación de los distintos subsistemas de educación media superior	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
							Desarrollo de alumnos reflexivos, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, y asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad,	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
						Participación del	Recomendaciones por	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. 	

			docente en la construcción de la RIEMS	escrito	<ul style="list-style-type: none"> De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Invitación a participar en la Comisión Técnica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Participación en la elaboración del Marco Normativo	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Participación en la elaboración de los Planes de estudio de distintas asignaturas a nivel estatal.	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Participación en la puesta en marcha de estrategias a nivel estatal	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Participación como capacitador de la RIEMS.	<ul style="list-style-type: none"> En gran medida. De manera regular. De manera escasa. No tuve ninguna participación 	
				Sin participación alguna en la construcción de la RIEMS.		

IV. Ámbito de Tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS	DIMENSIONES	VARIABLES O INDICADORES	VALORES	OBSERVACIONES
2.- ¿Cuáles son las formas en que se manifiestan las tensiones y resistencias de los profesores de bachillerato con relación a la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media Superior dentro del contexto laboral y educativo en el que desarrollan su labor docente?	2. Conocer las distintas manifestaciones y las formas en que los docentes de bachillerato expresan sus tensiones y resistencias con relación a la implementación y el discurso la Reforma Integral para la Educación Media Superior.	Tensiones y resistencias	Situaciones que benefician el trabajo docente	Desarrollo profesional y laboral.	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Desempeño de buena calidad para la apropiación de las competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Fortalecimiento de la identidad docente	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Cohesión del colectivo docente para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Comunicación abierta y trabajo académico es consensado	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Claridad en las formas de evaluar el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
				Beneficios para los docentes en los procesos de homologación, mejores plazas, categorías y mejores estímulos docente.	<ul style="list-style-type: none"> A favor En contra 	
			Tensiones generadas por la RIEMS	Es un obstáculo para el desarrollo profesional y laboral.	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
				Implica mayor carga de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
				Implica mayor tiempo a la preparación de las clases y elaboración de exámenes	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo Lo desconozco 	
Escaso	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente de 					

				reconocimiento a la labor docente.	<ul style="list-style-type: none"> • acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Genera división entre los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Beneficia sólo a docentes a que cursan el Profordems	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Escasa comunicación respecto a los beneficios de la RIEMS.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Dificultad para evaluar las competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Es un modelo selectivo, desigual y discriminatorio.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Falta de acompañamiento respecto a la aplicación de la Reforma.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Escasa gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Nula investigación docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				La RIEMS se ha convertido en un instrumento de fiscalización de la autoridad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				La RIEMS ha caído en una simulación total entre docentes y directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo • Lo desconozco 	
				Negación a participar en los cursos de actualización, diplomados y especializaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				Negación a poner en marcha la RIEMS al interior de sus aulas.	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los 	

<p>2.- ¿Cuáles son las formas en que se manifiestan las tensiones y resistencias de los profesores de bachillerato con relación a la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media Superior dentro del contexto laboral y educativo en el que desarrollan su labor docente?</p>	<p>2. Conocer las distintas manifestaciones y las formas en que los docentes de bachillerato expresan sus tensiones y resistencias con relación a la implementación y el discurso la Reforma Integral para la Educación Media Superior.</p>	<p>Tensiones y resistencias</p>	<p>Formas de expresión de las tensiones y resistencias</p>		<ul style="list-style-type: none"> docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Apatía y desinterés por los cambios que impulsa la RIEMS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Desconocimiento de la RIEMS porque su negación a participar en ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Resistencia a implementar cambios a nivel aula la RIEMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Manifestaciones de su rechazo a través de movimientos, marchas, mítines,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Resistencia a la RIEMS mediante otras medidas alternativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>Resistencia velada por temor a la represión de otros grupos de docentes que apoyan la Reforma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>No hay resistencias por la falta de cohesión de los docentes al interior de la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>No hay resistencias por temor a sufrir represiones por parte de la autoridad del plantel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	
				<p>La expresiones de resistencias no han sido consideradas por las autoridades educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de los docentes • La mayoría de los docentes • La mitad de los docentes • Algunos docente • Lo desconozco, no me interesa. 	

Fuente: construcción propia para esta investigación

4.6.4.1. Características del cuestionario

Como se mencionó anteriormente, en esta etapa se procedió a la construcción de los instrumentos de recolección de datos y uno de ellos fue el cuestionario.

La validación de instrumentos se llevó a cabo mediante un pilotaje cuyo propósito fue la detección de posibles errores en la estructuración de los mismos y en el caso específico de las preguntas, corregirlas en aquellos casos cuando la estructura no tuviera la profundidad o tuviese alguna orientación distinta al propósito que cada una de ellas buscaba.

El pilotaje para la valoración de los cuestionarios se realizó con 15 docentes de los planteles N° 1 “El Rosario y del plantel N° 4 “Culhuacán”, pertenecientes al Colegio de bachilleres en el Distrito Federal. Una vez realizado el pilotaje, se realizaron los ajustes y adecuaciones con relación a las observaciones y dudas hechas por los docentes que participaron en este proceso.

Esta primera versión del cuestionario también fue sometido a la consideración de expertos para su validación, como lo fueron el Dr. Andrés Lozano Medina, el Dr. Prudenciano Moreno y el Dr. Sergio Martínez Romo, así como otros académicos de instituciones de Educación Superior que son especialistas en el tema. La revisión que se hizo permitió valorar los instrumentos utilizados en este estudio en función de la construcción sintáctica de las preguntas y el tipo de información que se quería recabar, la profundidad de las preguntas y la intención de las mismas a fin de obtener las respuestas de acuerdo de los objetivos planteados. Además, uno de los aspectos más importantes, fue el no perder de vista la vinculación, la congruencia y pertinencia de los ítems del cuestionario con las preguntas de investigación con los objetivos de la misma, tal y como se puede observar en la matriz donde se incluyen las dimensiones y variables que guiaron este proceso de investigación.

Las recomendaciones hechas permitieron eliminar algunas preguntas, fusionar otras y redactar de nuevo algunas de las interrogantes. Al término de las

correcciones y el pilotaje se pudo determinar que el instrumento permitía la recolección de la información relacionada con el tema las tensiones y resistencias de los docentes a partir de la implementación de la RIEMS, además de otros ámbitos relacionados con el ámbito sociodemográfico, en donde se incluyeron las características personales, laborales y académicas; de igual forma se incluyó en el ámbito de las Políticas de actualización, el Profordems, el conocimiento de los docentes con relación a la RIEMS y la apropiación de los elementos teórico-metodológicos por parte de los profesores. Con relación al ámbito de valoración de la RIEMS por parte de los docentes, este apartado consideró el discurso incluyente, los logros educativos y la participación de los docentes en la construcción de la Reforma y finalmente se trabajó el ámbito de tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS.

Un ámbito que no fue incluido en el cuestionario fue el asunto relacionado con los mecanismos de poder y violencia simbólica en la RIEMS, así como el del capital cultural y habitus. Este tema no fue considerado por ser una temática muy específica que requería del conocimiento y dominio teórico por parte de los docentes de bachillerato para que pudieran identificar la existencia o no de esta violencia simbólica, el habitus, así como de los mecanismos de poder con relación con la implementación de la RIEMS; por ello, este punto se decidió abordar con observaciones directas, con entrevistas informales a los sujetos y mediante el análisis de distintas fuentes documentales y teóricas, además mediante estas estrategias de investigación, se fortalecerían los primeros cuatro ámbitos señalados en la matriz de congruencia.

Atendiendo a las recomendaciones de los expertos, se procedió a realizar la segunda versión y a la aplicación del mismo. En total se aplicaron 128 cuestionarios en los planteles de Educación Media Superior seleccionados en la muestra. Este proceso se realizó entre marzo a junio de 2011.

El cuestionario definitivo (Anexo N° 1), que se aplicó a los docentes constó de 16 preguntas con los siguientes apartados:

I. En el primer apartado, se incluyeron preguntas del ámbito sociodemográfico: sexo, edad, subsistema en el que laboran los docentes, años de antigüedad en el servicio, escolaridad, mecanismos de ingreso al subsistema y estrategias de actualización de los profesores. En la mayor parte de los ítems (del 1 al 7), se consideraron preguntas dicotómicas, de opción múltiple con una escala tipo Likert, así como preguntas comparativas de opinión, en las que a partir de la descripción de determinada situación, el docente podía elegir la que estuviera en concordancia con su punto de vista.

II. En el segundo ámbito de las Políticas de actualización, se incluyeron preguntas relacionadas con el Profordems, el conocimiento que tienen los docentes respecto a la RIEMS y la apropiación de los elementos teórico-metodológicos por parte de los docentes vinculadas con el modelo por competencias. En este apartado, la pregunta 8 incluyó diez opciones a valorar con una escala tipo Likert, las cuales se referían a qué tanto el docente conocía la RIEMS en distintos aspectos como: Marco curricular común basado en competencias para la educación media superior; las políticas inclusivas para el acceso a la EMS; atención a la cobertura, equidad y calidad que enfrenta la EMS; tránsito entre subsistemas y escuelas; universalización del bachillerato; pertinencia y relevancia de los planes de estudio, el perfil curricular basado en competencias; la construcción de un perfil docente basado en competencias, el reconocimiento de los estudios de bachillerato a través de una certificación nacional y operación y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta).

La pregunta N° 9 consideró como tema central el tipo de participación que tuvieron los docentes de bachillerato sobre en el proceso de construcción de la RIEMS, a nivel escuela, local, regional o nacional. Este ítem incluyó 8 opciones de respuesta mediante una escala tipo Likert, con sus distintas categorías, incluyendo desde la participación del docente mediante la elaboración de propuestas, recomendaciones, o la participación directa en los procesos de incorporación, asesoría e implementación, hasta llegar a indagar si su participación se había dado en la elaboración del Marco Normativo y en los

lineamientos para su puesta en marcha a nivel estatal y local, en su participación en la elaboración de los planes y programas de estudio, o en la Comisión Técnica Nacional para la elaboración de la Reforma.

III. En el tercer ámbito, vinculado con la valoración de la RIEMS, se incluyeron preguntas relacionadas con el discurso incluyente, los logros educativos a partir de la puesta en marcha de la Reforma y con la participación de los docentes en la construcción de la misma. En este apartado se les preguntó a los docentes, si a tres años de la puesta en marcha de la RIEMS, consideraban que su implementación había sido un proceso de participación amplia y democrática entre todos los actores; caracterizado por una comunicación, abierta y sistemática por parte de las autoridades educativas; incluyente para todos los docentes sin importar su formación profesional o situación laboral y reconocido por su pertinencia y relevancia a favor de la Educación Media Superior. En este apartado también se les preguntó a los docentes específicamente, sobre cuál es su percepción de los cambios generados por los docentes de su escuela con relación al modelo basado por competencias a tres años de la puesta en marcha de la RIEMS. Los rubros específicos de análisis giraron en torno a: el conocimiento amplio sobre el concepto de competencias y sus implicaciones; el logro de las capacidades personales y sociales de los estudiantes; la formación de estudiantes para saber ser y convivir con los demás, sobre el dominio de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de sus alumnos, sobre el establecimiento en sus planeaciones de las distintas competencias para el logro del perfil de egreso del alumno de bachillerato; la generación de nuevas estrategias de enseñanza orientadas a favorecer las competencias de los estudiantes; el establecimiento de nuevas formas de evaluación centradas en proyectos, resolución de problemas, rúbricas o estudios de caso; sobre la participación activa en las reuniones de academia para tratar asuntos relacionados con la RIEMS, las formas de enseñanza y su impacto y sobre la elaboración de proyectos institucionales para bajar los índices de deserción, la reprobación y favorecer el egreso de los estudiantes.

Al preguntarles a los docentes sobre cuál era su postura con relación a los logros que se habían obtenido con la Reforma Integral para la Educación Media Superior a tres años de su puesta en marcha, los rubros específicos se relacionaron con la producción de conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y la competitividad laboral; el trabajo colectivo, la inclusión y la igualdad entre todos los estudiantes y docentes; la mejora de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes al insertarlos en un mercado laboral acorde a sus necesidades; el logro de las competencias de los estudiantes para que éstos se puedan insertar sin problema alguno en el mercado laboral; el logro de la unificación de los distintos subsistemas de educación media superior que existen en el país; el desarrollo de una nueva forma de trabajo que ha permitido a los docentes y alumnos tomar conciencia respecto a la importancia de mejorar y elevar la calidad de la educación media superior y el que los jóvenes cuenten con una mejor Educación Media Superior para que logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

IV. Finalmente en el cuarto ámbito, se trataron las tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS. En este apartado se consideraron preguntas relacionadas con la existencia de tensiones y resistencias al interior de su escuela o plantel en las cuales los docentes expresaron su punto de vista con relación a si se encuentran en desacuerdo y oposición contra la RIEMS o están a favor de la misma. Las opciones de respuesta se vincularon con la negación o rechazo a participar en los cursos de actualización, en los diplomados y especializaciones; a asumir el compromiso de poner en marcha la Reforma al interior de sus aulas; muestras de apatía y desinterés por los cambios impulsados por la RIEMS; su rechazo sólo a nivel aula sin que ello impacte a nivel del colectivo docente; manifestaciones de rechazo mediante movimientos, marchas, mítines, proponiendo otras medidas alternativas de lucha en contra de la RIEMS y sobre falta de cohesión de los docentes al interior de la escuela como un factor que impide asumir la resistencia contra la RIEMS. Estas diez y seis preguntas permitieron indagar

entre los 128 docentes la postura respecto a la implementación de la RIEMS y sus posibles tensiones y resistencias. Además, mediante la observación directa en diferentes bachilleratos y el acercamiento a distintos profesores, se pudo indagar de manera directa, si ellos consideraban la existencia de tensiones y resistencias en sus escuelas, cómo se manifestaban o se presentaban estas inconformidades y qué se hacía al respecto, tanto a nivel institucional, como a nivel del trabajo académico.

4.6.4.2. Entrevistas informales para docentes

Para la entrevista a los docentes se optó por realizar distintas preguntas abiertas que buscaban información oral a partir de una entrevista informal o también llamada semiestructurada⁵¹ mediante una conversación directa con ellos. Se optó por las preguntas abiertas debido a que estas ofrecieron la posibilidad de que los docentes entrevistados pudieran expresar libremente argumentos tendientes a describir las situaciones específicas vivenciadas en el plantel con relación a diversos tópicos vinculados con la implementación de la RIEMS y las formas en que ésta había impactado el trabajo docente.

Durante la conversación, las preguntas fueron reforzadas mediante acotaciones a algunos planteamientos hechos, en algunos otros casos se hizo la aclaración pertinente a fin de que los entrevistados sustentaran mediante argumentos, sus puntos de vista u opiniones respecto al problema de investigación.

Las entrevistas a los docentes de bachillerato se vincularon con preguntas abiertas semiestructuradas con relación a distintos tópicos. Entre ellas se les preguntó específicamente respecto a:

⁵¹ La entrevista semiestructurada, también llamada mixta es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas. De antemano se determina. Previamente se determina cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta y permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar los temas de interés para el proceso de investigación.(Hernández, 2008)

1. ¿Cómo concibe su práctica docente como profesor de bachillerato?
2. ¿Cómo valora su formación profesional actualmente y su inserción laboral al bachillerato?
3. ¿Cómo valora los procesos de actualización a partir de la implementación de la RIEMS?
4. ¿Qué opinión tiene respecto a los perfiles docentes que deberán de cubrir los profesores a partir de la implementación de la RIEMS y cuál es su opinión respecto a las nuevas formas de acceso a la Educación Media Superior?
5. ¿Cuáles son las principales tensiones y resistencias que observaban entre los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la RIEMS?
6. ¿Qué tipo de participación tuvo en la construcción de la Reforma y cómo percibe esta política educativa de la RIEMS?
7. ¿Cuál es su percepción respecto a los distintos mecanismos de poder de las autoridades educativas al interior de su escuela, sobre todo desde de la implementación de la RIEMS?
8. ¿Cuál es su opinión respecto a su situación laboral actual y a la carga académica generada por la RIEMS?
9. ¿Cómo participa usted en la gestión institucional?

Con relación a las entrevistas informales, los directores de las escuelas fueron una población difícil de entrevistar, ya que en su papel y postura institucional, en la mayoría de las ocasiones, obligaron suspender las entrevistas y en otros casos nunca dieron oportunidad de tener un acercamiento con ellos, por ello se desistió en este proceso.

Finalmente se llevó a cabo una entrevista con el Dr. Cristián Cox Donoso, Decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y especialista asesor del Ministerio de Educación en Chile, quien en su larga trayectoria y experiencia, llevó a cabo la Reforma educativa en este país a partir de la caída de la Dictadura en 1990. Las aportaciones del Dr. Cox se vincularon directamente con las formas de implementación de las Reformas educativas y se encuentran para su consulta en el anexo 3, al final de esta

investigación. En la parte de análisis y resultados del capítulo V, se valora la importancia de esta entrevista y su relación con las formas de implementación de políticas educativas en nuestro país.

4.6.4.3. La selección de la muestra para esta investigación.

Desde el punto de vista de la investigación cuantitativa y con el fin de conocer el punto de vista de los docentes de bachillerato respecto a las implicaciones directas en sus espacios de trabajo con relación a las tensiones y resistencias a partir de la implementación de la RIEMS, se hizo la selección de una muestra que permitieran conocer el punto de vista de los docentes. De acuerdo con algunos autores, (Hernández, 2010 y Blaxter, 2008), se señala que cuando no es posible o conveniente realizar un censo a todos los elementos de una población, se selecciona una muestra, entendiendo por tal una parte representativa de la población. El muestreo es por lo tanto una herramienta de la investigación, cuya función básica es determinar qué parte de una población debe examinarse, con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población, por lo cual se puede hablar de un muestreo intencional o de conveniencia.

Con relación a este punto, la muestra seleccionada para la aplicación de los cuestionarios y entrevistas, se eligió en relación con la cantidad de los docentes totales de los planteles seleccionados y se consideró un porcentaje representativo del 20% de ese total. En general, no hubo criterios estadísticos formales para la selección de la muestra, pero si criterios cualitativos y rasgos específicos de la población de estudio, los cuales permitieron caracterizar al tipo de docentes a considerar en la muestra con relación al universo total.

4.6.4.4. Definición de la población

En esta investigación se llevó a cabo en dos Colegios de Bachilleres en el Distrito Federal y en cinco Centros de Estudios de Bachillerato (Dos del D.F; dos en el Estado de Hidalgo y uno en el Estado de Veracruz).

Este estudio excluyó a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT o vocacionales), pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional (IPN); a

las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP) y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a las Escuelas Preparatorias del Distrito Federal, ya que estas instituciones no se integraron a la RIEMS por ser instituciones autónomas que elaboran sus propios Planes y programas de estudio para la población estudiantil que estudia en esos planteles y de igual forma llevan a cabo sus propias estrategias de actualización docente. Tampoco se seleccionaron planteles pertenecientes al esquema de educación tecnológica (CETIS, CBETIS, CONALEP) y otros, ya que éstos se incorporaron al esquema por competencias desde 1994 de acuerdo a las políticas educativas establecidas en ese momento para generar la mano de obra calificada que las empresas requerían como producto de la globalización.

Para la selección de los docentes que participaron en este estudio, se consideraron los siguientes criterios:

1. Docentes que participan se encuentren realizando o hayan realizado actividades de actualización en el PROFORDEMS.
2. Docentes que no han podido acceder a dicha actualización por no reunir los requisitos de ingreso, pero que desean ingresar a los procesos de actualización.
3. Docentes que aún bajo el cumplimiento de los requisitos de ingreso y las facilidades otorgadas no desearon actualizarse en competencias docentes porque consideran que dicha política no cumple sus expectativas.

Además de las características que debieron de cubrir los docentes encuestados y entrevistados, hubo algunos otros criterios de selección, los cuales consistieron en:

- Que se encuentren dentro del esquema de Bachillerato General de la SEP.

- Que pertenezcan a un Colegio de Bachilleres o a un Centro de Estudios de Bachillerato pertenecientes a la SEP y por consiguiente, sean escuelas consideradas en la incorporación a la RIEMS.
- Preferentemente, docentes que trabajen frente a grupo, ya que estos profesores están obligados a poner en marcha la propuesta de la RIEMS

Es importante señalar que los instrumentos de investigación se aplicaron en el 2011, una vez que la RIEMS ya tenía tres años de haber sido puesta en marcha, por lo cual se considera una investigación temporal. Los resultados, el análisis e interpretación se hicieron durante 2012 y 2013 y los ajustes y actualización de datos e información se llevó a cabo durante 2014. Por lo cual se puede decir que es una investigación vigente, ya que la información, el sustento teórico y metodológico, así como los elementos de análisis, siguen siendo parte de la realidad laboral de los docentes que se encuentran laborando a nivel bachillerato.

Tabla N° 7. Distribución de la muestra por escuela y N° de docentes

Entidad Federativa	Subsistema y plantel	N° Total de docentes por plantel	Muestra seleccionada
Distrito Federal	Dirección General del Bachillerato. Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza".	96 docentes	19 docentes CEB
Distrito Federal	Dirección General del Bachillerato. Centro de Estudios de Bachillerato 4/2 "Lic. Jesús Reyes Heróles".	85 docentes	17 docentes CEB
Distrito Federal	Dirección General del Bachillerato. Colegio de Bachilleres. Plantel N° 20 "Del Valle".	169 docentes	34 docentes CB
Distrito Federal	Dirección General del Bachillerato. Colegio de Bachilleres N° 2. Cien Metros "Elisa Acuña Rossetti".	183 docentes	37 docentes CB
Hidalgo	Dirección General del Bachillerato. Centro de Estudios de Bachillerato 5/4. "Profr. Rafael Ramírez" Pachuca, Hgo.	40 docentes	8 docentes CEB
Hidalgo	Dirección General del Bachillerato. Centro de Estudios de Bachillerato 6/7. Huhuetla, Hgo.	37 docentes	8 docentes CEB
Veracruz	Dirección General del Bachillerato. Centro de Estudios de Bachillerato 5/13. "Ángel Saqui del Ángel". Tuxpan Veracruz.	24 docentes	5 docentes CEB
TOTALES:	7 PLANTELES	634 docentes	128 docentes

Fuente: construcción propia para esta investigación.

4.6.5. Quinta etapa: Análisis y sistematización de la información y elaboración del informe

El análisis y la sistematización de la información son procesos mediadores entre la recolección de la información y la generación de nuevos conocimientos a partir de la interpretación de la información obtenida en todo el proceso investigativo.

Con el fin de dar a conocer lo que se trabajó en este apartado, es importante señalar que una vez que se contó con la información recabada a través de los distintos instrumentos de investigación, se llevó a cabo el registro sistemático de la información, con lo cual se pudo poner en orden el cúmulo de información recopilado y generado a partir de la aplicación de los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones.

Además, una tarea implícita en todo este proceso, fue la revisión bibliográfica de manera constante a fin de fundamentar cada una de las interpretaciones y posturas de los entrevistados y encuestados; estructurar la información a partir de distintos ejes de análisis, interpretaciones teóricas de distintos autores. Acoplando las estrategias metodológicas con el fin de recuperar visiones, imaginarios, percepciones, actitudes, conceptualizaciones, actitudes y modos de interpretar la realidad de los distintos actores.

Para el desarrollo de todo este trabajo, se requirió fijar pautas para reorientar cada uno de los resultados y establecer interpretaciones apegadas a la realidad; elaborar cuadros, esquemas, gráficas y el registro sistemático de la información; valorar la información obtenida en el trabajo de campo, hacer descripciones señalando los vacíos, inconsistencias y contextualizando la información. Todo este proceso permitió reconstruir y darle sentido a la investigación vinculada con las tensiones y resistencias de los docentes de media superior

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La escuela, tal como ha sido pensada y diseñada desde la Ilustración, puede considerarse como un proyecto ideológico que se presentó así mismo, como un programa de racionalización y al mismo tiempo de emancipación del hombre, para liberarlo del control social al cual estaba sometido

Giddens (1993:18)

En el siguiente capítulo se presentan los resultados más importantes relacionados con las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Para ello se propuso metodológicamente un proceso de análisis y discusión de resultados a partir de cinco ámbitos, entre ellos: el primer ámbito es el sociodemográfico donde se incluyen características personales, laborales y académicas de los docentes que participaron en la investigación; el segundo ámbito corresponde al de las políticas de actualización, entre ellas el Profordems como programa específico para la profesionalización docente, el impacto de la RIEMS por parte de los profesores y la apropiación de los elementos teórico-metodológicos con relación al modelo por competencias impulsado por la Reforma; el tercer ámbito se vincula con la valoración de la RIEMS, en donde se analiza el discurso educativo incluyente que se plantea en la Reforma, los logros educativos y la participación de los docentes en el diseño, construcción y operación de esta política educativa; el cuarto ámbito se vincula con el tema central de esta investigación, relacionado con las tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS y finalmente se incluye el quinto ámbito, en donde se abordan los mecanismos de poder y la violencia simbólica en la RIEMS, así como el capital cultural y el habitus que poseen los docentes

de bachillerato. Es este último ámbito, es importante señalar que se abordó con las entrevistas semiestructuradas que se le hicieron a distintos profesores de bachillerato y no con ítems específicos de la encuesta, tal y como se comentó en el Capítulo IV. Para fines de organización de este apartado, se entrelazaron las respuestas obtenidas a partir de la encuesta y se fueron fortaleciendo con los comentarios y resultados de la entrevista.

Un punto de partida de los resultados que a continuación se presentan, lo fue el considerar al menos tres elementos fundamentales de la investigación: el objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos planteados al inicio de este trabajo. La construcción del objeto de estudio implicó una serie de complejidades crecientes que fueron develando distintos indicadores, variables, datos y hechos que se establecieron desde el planteamiento del problema, situación que al inicio de la investigación no se tenían contempladas, pero que con el paso del tiempo, nos fueron dando claridad al establecer el objeto de estudio, el cual debería de estar relacionado con las tensiones y resistencias de los docentes de Educación Media Superior principalmente, pero sin dejar de lado todos los demás aspectos que son parte inherente al trabajo, funciones y situaciones de los profesores, específicamente de aquellos que trabajan en escuelas públicas dependientes de la Dirección General del Bachillerato y del Colegio de Bachilleres, y que durante el proceso de implementación de la Reforma a la EMS, tuvieron que modificar sus prácticas educativas, su forma de planear las clases, alinearse a las políticas de actualización, conocer un nuevo modelo educativo basado en competencias, y finalmente identificarse con esa nueva forma de trabajo, que en muchos de los casos, generó inconformidades, resistencias y apatía hacia lo que era considerado por diversos profesores, una imposición de la autoridad educativa. Por consiguiente, los resultados que se presentan también tiene una relación intrínseca con las preguntas de investigación y con los objetivos específicos de la misma. En este caso, toda la investigación no tendría sentido si estos aspectos fundamentales de todo trabajo investigativo no se hubieran alcanzado.

5.1. Resultados en el ámbito sociodemográfico

El ámbito sociodemográfico en esta presentación de resultados es uno de los apartados de la investigación que nos permite conocer las características personales, laborales y académicas de los docentes que participaron en este proceso. Es como tener a la mano una radiografía de los sujetos reales a los que les ha tocado vivir y poner en marcha las nuevas reglas implementadas a partir de la Reforma para la Educación Media Superior.

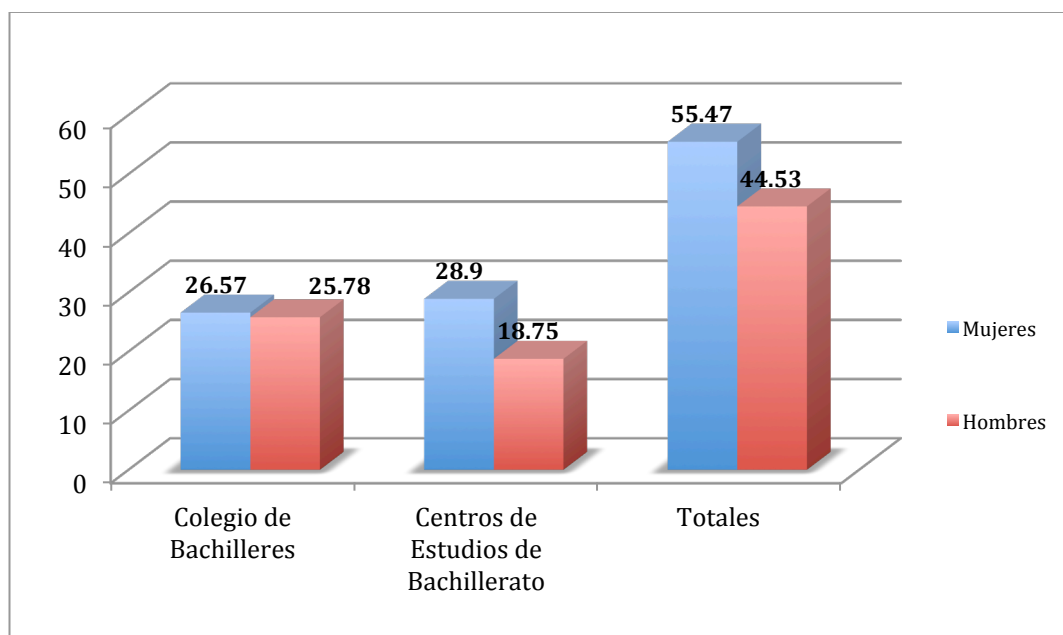
Los resultados de este ámbito se relacionan con las encuestas aplicadas a 128 profesores de los distintos planteles de los Centros de Estudios de Bachillerato y del Colegio de bachilleres, pertenecientes a la Dirección General de Bachillerato a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. De igual forma se incluyen la información obtenida a partir de 5 entrevistas realizadas a docentes que han participado en procesos de implementación de la RIEMS. Es importante señalar que como parte del análisis de estos resultados, se utiliza como referente y de contraste en algunos ámbitos, una entrevista realizada al Dr. Cristián Cox, especialista en Reformas educativas tanto en México como en Chile. Esta entrevista fue realizada ex profeso para valorar la construcción, implementación y participación de cualquier Reforma educativa y valorar con estas aportaciones, las características de la RIEMS y sus formas de implementación. Al respecto, la entrevista sirvió como un referente de análisis.

5.1.1. Características personales: sexo, edad y años de antigüedad de los docentes en el nivel de bachillerato

Este estudio se realizó con docentes que se desempeñan laboralmente en el Colegio de bachilleres (52.3%) y en la Dirección General del Bachillerato (47.7%). De los 128 profesores de educación media que participaron en el estudio, el 55.5% fueron mujeres y el 44.5% hombres. El rango más representativo de edad de los docentes en general fue el de 36 a 40 años con el 28%, y le siguió el rango de 46 a 50 años con un 21.1 %, lo cual significa que los

docentes son personas con cierta madurez y experiencia en el campo educativo, sin embargo, ello no es garantía de que esto les permita identificar y comprender el impacto de la RIEMS, sobre todo con relación a las tensiones y resistencias que se generen al interior de los planteles. De igual forma se puede observar, que si bien el nivel de media superior está equilibrado en cuanto al tipo de género, se observa ligeramente una mayoría de mujeres docentes. Con relación a este punto, no se puede afirmar que en la Educación Media Superior la profesión se encuentre feminizada como se dice de la educación básica en nuestro país.

Gráfica N° 1. Subsistemas de educación media superior en los que laboran los docentes encuestados



Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

Con relación a la antigüedad en el servicio y a la experiencia que tienen en el servicio los docentes de media superior entrevistados, se pudo corroborar que el 50.8% de los profesores, tienen una experiencia laboral en el nivel educativo de entre 10 a 15 años, por lo que esta cifra representativa permite valorar que la mayoría de los participantes, han tenido una experiencia previa con el plan de estudios anterior y con la nueva propuesta de la RIEMS implementada a partir de 2009. La experiencia laboral es un aspecto central en

el logro de mejores resultados educativos al momento de poner en marcha una reforma educativa, pero también es un aspecto que influye en la aparición de tensiones y conflictos en las instituciones educativas. En relación a esta situación, los docentes con mayor experiencia en las escuelas pueden ser el ejemplo a seguir para implementar cambios positivos a favor del modelo y de la innovación que propone la RIEMS, sin embargo, también pueden influir negativamente para que los profesores más jóvenes se inserten en los cambios educativos, ya que al ser profesores que han logrado una estabilidad laboral, la basificación o el incremento de sus horas o plazas y han accedido a diferentes estímulos docentes, pueden mostrar apatía, rechazo o indiferencia a los cambios, ya que en nada les afectará por los beneficios que han acumulado con el paso de los años en servicio. Por otro lado, a los profesores con menos años de servicio, se les puede obligar mediante distintos mecanismos de coerción a que asuman los cambios que se proponen en la Reforma, generando con ello, conflictos y una violencia simbólica que veladamente puede pasar desapercibida por los docentes.

5.1.2. Preparación profesional

En cuanto a la preparación profesional, el 69.5% de los docentes cuenta con estudios de licenciatura, de los cuales: el 49.2 % está titulado, el 16.4% ha concluido su licenciatura pero no está titulado y el 3.9% se encuentra en proceso de estudios en este nivel.

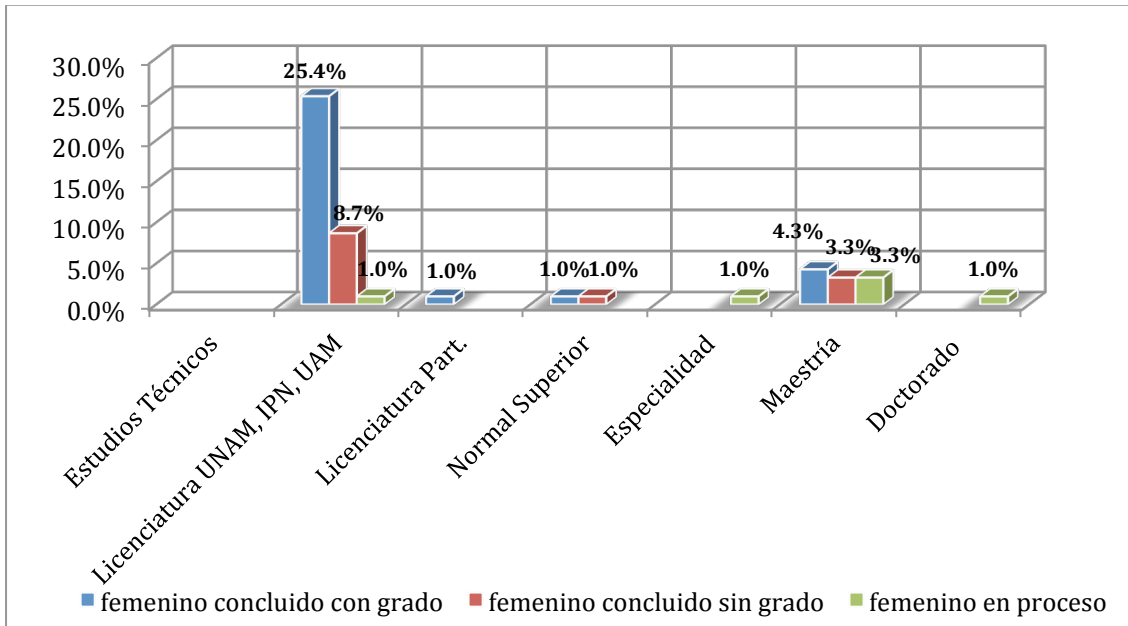
Con relación a los estudios de posgrado que han realizado los docentes, se puede observar que el 8.6% tiene alguna especialización, el 18.8% se han insertado en alguna institución de posgrado para hacer su maestría (de ellos, sólo el 7.0% está titulado) y con relación a los estudios de doctorado, sólo el 2.3% se encuentra realizando su preparación sin que alguno haya obtenido el grado correspondiente.

Es importante señalar que un profesor (0.8%) se encuentra laborando sólo con estudios técnicos en este nivel. Al valorar esta información, es realmente un problema que el 49.2% de los profesores, un poco menos de la

mitad de los 128 docentes de este subsistema, sean los que se encuentran titulados y que el 50.8% se encuentre laborando sin poseer el título de licenciatura. Al respecto, los lineamientos impulsados desde la propia Reforma con relación al tema de la formación docente y a la titulación, buscaban apuntalar el asunto de la formación docente mediante un programa de titulación a fin de mejorar la competitividad de los profesores como un principio fundamental, a fin de que éstos, alcanzaran el dominio de las nuevas competencias genéricas, específicas y profesionales que deberían de poseer para impartir clases en el nivel bachillerato, sin embargo al 2013, de acuerdo a datos e información obtenida respecto al PROFORDEMS, se mostraban grandes deficiencias y bajos resultados en cuanto a la titulación impulsada por la SEMS su bajo impacto en el nivel bachillerato.

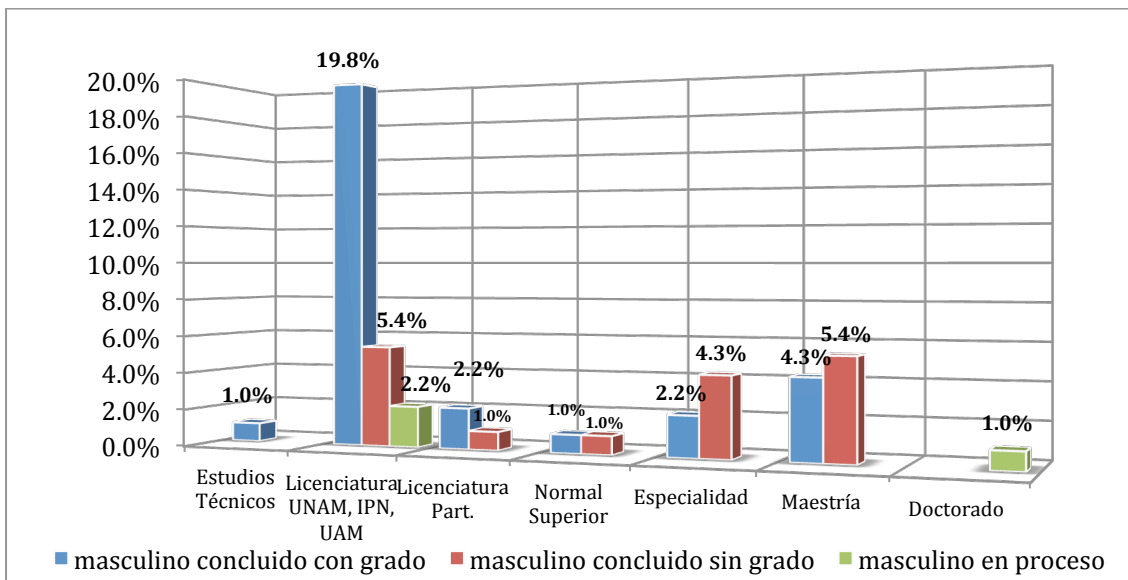
Quizá una de las formas que permitió subsanar este déficit de docentes sin titularse en el nivel medio superior, lo fue la nueva Ley del Servicio Profesional Docente, en la que a partir del 2014 con la aplicación del primer examen de ingreso para docente al nivel medio superior, todo aquel aspirante que deseara incorporarse a laborar en este subsistema, debería tener como requisito básico, el estar titulado en su profesión, con lo cual limitaba el acceso a todos aquellos profesionistas que no estuvieran titulados. Sin embargo, el hecho de que los nuevos docentes que recientemente se han incorporado al nivel bachillerato estén titulados, no garantiza que tengan el dominio de las competencias ni otras características necesarias para impartir clases en este nivel educativo.

Gráfica N° 2. Nivel y status de escolaridad de las maestras encuestadas



Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

Gráfica N° 3. Nivel y status de escolaridad de los maestros encuestados



Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

Con relación a la entrevista con los docentes, se pudo saber que en la mayoría de los casos, los profesores que se encuentran en servicio, no han tenido una formación pedagógica; ello ha implicado un desconocimiento de las orientaciones didácticas para desempeñar sus tareas; de igual forma, desconocen aspectos fundamentales de la docencia como lo son los modelos educativos, la planeación académica, el manejo de estrategias didácticas o las formas de evaluación. Regularmente, señalan los entrevistados que estos elementos se van aprendiendo en la práctica o con el paso del tiempo a través de los años de experiencia.

5.1.3. Formas de acceso al nivel medio superior

Los procesos mediante los cuales los docentes se han incorporado a dar clases en alguna institución de educación media superior en el sector público (considerando sólo a los entrevistados) es muy diverso, sin embargo, hemos agrupado en cuatro distintas categorías las formas en que se incorporan los profesores:

a). La primera se refiere al acceso mediante concurso de oposición, en donde el 18.8% de los profesores ha accedido a una plaza docente o a horas frente a grupo a través de un examen de conocimientos, una entrevista y una clase modelo en el llamado examen de oposición a través de una convocatoria abierta. Quizá esta vía sea la más clara y apropiada para la selección de profesores a fin de que académicamente reúnan ciertos requisitos orientados a la tarea educativa.

b). La segunda forma de acceso a este nivel educativo es a través de una propuesta oficial de alguna autoridad educativa de las áreas centrales de la SEP-DGB o de las áreas estatales de las entidades, a través de la cual hacen la recomendación directa de algún profesor para que labore en este nivel educativo. En este caso, el 23.4% de los profesores incorporados al subsistema, aprovecharon la amistad de algún funcionario, empleado o secretaria de alguna oficina de la Dirección General del Bachillerato o del Colegio de Bachilleres para

que mediante una recomendación, se incorporaran a alguna de las escuelas de educación media superior.

c). La tercera forma de acceso a laborar al nivel medio superior, es por la vía sindical, en donde el 26.6% de los docentes han recibido el beneficio de esta organización gremial para ocupar una plaza en el subsistema. A diferencia del nivel básico, en el nivel medio superior es menos influyente el protagonismo de dicha organización sindical, ya que el control de las plazas vacantes, la tiene directamente el director de la escuela, quien puede negociar o no con la delegación sindical la disposición de las plazas para que sean asignadas.

d). La cuarta y última forma de acceso, es mediante la recomendación directa del director de la escuela, en la cual no interviene ningún factor académico o perfil profesional. En este caso, el 31.2% de los docentes de los planteles seleccionados, han sido beneficiados por el favor directo del director del plantel. Ello tiene muchas implicaciones, tanto académicas como organizacionales, ya que por esta forma selectiva y discrecional de contratación, se pueden realizar múltiples formas de corrupción: desde la compra de plazas y horas, hasta el pago de favores y el arribo de vecinos y familiares directos e indirectos de este funcionario público.

De esta manera, el director usa su poder público para obtener favores y recibir la lealtad incondicional de sus allegados, sin que medien formas honestas y académicas en el acceso de dichos profesores. Sin lugar a dudas, estas formas selectivas generan inconformidades y tensiones al interior de los planteles, ya que distintos profesores que llevan más de diez años en servicio, no pueden incrementar sus horas frente a grupo, no por el hecho de ser malos profesores, sino porque lo que requiere un director, es gente que apoye sus iniciativas y que no le genere problemas, aunque sus recomendados no reúnan los requisitos académicos ni el perfil para incorporarse al bachillerato.

Es muy importante considerar que la contratación de docentes por horas es la más representativa en el bachillerato general con el 62.3%, lo cual impacta en la organización del trabajo en las escuelas, sobre todo para el desarrollo de

proyectos colegiados, la planeación académica, las tutorías y la actualización docente

De acuerdo a datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa a través del documento Panorama Educativo de México 2012. Educación Básica y Media Superior, la proporción más grande de docentes contratados por horas se encuentra en los bachilleratos privados (casi ocho de cada 10 docentes estaban en esta situación), seguidos por los de sostenimiento autónomo dependientes de las universidades y los privados subsidiados, es decir, las preparatorias por cooperación (PREFECO) y los telebachilleratos (en ambos casos, siete de cada 10 docentes). En cambio, las escuelas que históricamente han tenido mayores porcentajes de docentes de tiempo completo son las centralizadas del gobierno federal (cuatro de cada 10 docentes).

De igual forma, el subsistema con mayor número de escuelas y plazas docentes, para el ciclo 2011-2012, eran los bachilleratos privados. Esta situación significa que ha habido una dispensa muy clara por parte de la SEP para autorizar sin ningún inconveniente la contratación de profesores en las escuelas de bachillerato privadas, por lo que en los próximos años se puede prever una proliferación generalizada de estas escuelas llamadas popularmente “patito”, más aún con el asunto de la obligatoriedad de la educación media superior, ya que la propia SEP, no tiene los elementos, ni la infraestructura necesaria para darle cobertura a todos los jóvenes en edades de los 15 a los 19 años. En este tipo de situaciones, podemos ver muy claramente el asunto de la privatización de la educación ante la falta de recursos y la demanda potencial que esto representa. Sin embargo, lo más representativo de este punto; es que los directores de los planteles de media superior son los medios más eficaces para que un docente pueda ser contratado en la escuela pública o privada en este nivel educativo, sin duda una situación muy preocupante.

Los profesores que trabajan en el nivel de bachillerato, son actores clave para que la Reforma Integral para Educación Media Superior tenga el éxito

deseado. Para ello, cada profesor, de acuerdo a la RIEM:

“...deberá contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan diseñar clases participativas; en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión”. (SEP, 2008:14).

Sin embargo, este gran reto para que el docente de media superior cumpla satisfactoriamente su labor, ha sido muy ambicioso ya que en lo general, los profesores de bachillerato en su gran mayoría, cuentan con una formación diversificada construida desde múltiples instituciones de educación superior. A nivel nacional existen aproximadamente 280 mil docentes, muchos de ellos formados en distintas carreras, escuelas y facultades. Ello les otorga una particularidad a la mayoría de ellos: el ser especialistas en un campo del conocimiento de las múltiples asignaturas que se imparten en el nivel medio superior cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado. De acuerdo a la información proporcionada por la SEP, en el 2009, el 40% de los 280 mil maestros tanto de escuelas públicas y privadas y en los distintos sistemas federales y estatales, no contaban con un título profesional, lo cual representa un fuerte problema para emprender de manera exitosa la Reforma Integral.

Con relación a la entrevista realizada a los docentes, al preguntarles ¿si este tipo de problemas existía en sus planteles?, comentaron que sí, y que este tipo de problemas se generaron desde hace varios años, cuando la normatividad para el ingreso quedaba totalmente en manos de los directores de sus escuelas, quienes por amistad, compadrazgo o por favores, permitían la contratación de profesores que no reunían los perfiles mínimos para impartir clases en este nivel educativo, además consideraron que la creciente demanda en la matrícula escolar, obligaron a muchos directores a contratar sin respetar un perfil básico para la incorporación de profesores en este subsistema. La mayoría de los entrevistados comentaron que muchos de los docentes incorporados en sus escuelas en los últimos años, han accedido a la docencia sin haber pasado por

un proceso de capacitación y de mejora profesional; una cantidad significativa de ellos aún, sin haber concluido sus estudios profesionales, porque lo que le interesaba a la autoridad en ese momento, es cubrir de manera inmediata los grupos y brindar el servicio educativo a los alumnos, aunque el profesor no supiera ni siquiera dar clases.

Por otro lado, comentaron algunos entrevistados, que lo que le interesa al docente una vez que se incorpora al bachillerato, es obtener la base y una vez logrado este objetivo, ya nadie le puede exigir la titulación. Los entrevistados señalaron que quizá entre algunos inconveniente de no estar titulado era que, los profesores sin título, no podían participar en la asignación de recursos complementarios a través del estímulo docente, tampoco podían tener horas de apoyo curricular, ya que la nueva normatividad para la carga horaria les impedía asignarles esas horas de descarga a quienes no fueran homologados. Comentaron que el ser homologado en el subsistema de media superior es contar con una plaza en propiedad de $\frac{1}{2}$ tiempo, $\frac{3}{4}$ o tiempo completo y quienes no se pueden homologar, son aquellos que tienen por lo regular contratación por horas, ya que al no estar titulados, no pueden acceder a estos beneficios. Por consiguiente a nivel nacional, más del 50% de docentes de EMS, no acceden a estos estímulos laborales.

Es importante señalar que en las entrevistas se señaló que una buena parte de maestros que trabajan en sus planteles, se incorporaron a sus escuelas a dar clases porque no encontraron trabajo en su campo profesional, reconociendo a la docencia como una actividad en la que se insertaron porque “no les quedó de otra”, ya que han sus planteles hay ingenieros, médicos, arquitectos, contadores, abogados, músicos, etc. Comentaron que esta forma de incorporarse, ha afectado el desempeño, la imagen del docente y su compromiso ante la falta de identidad con el trabajo educativo. Esto nos lleva a considerar que la identidad profesional no surge automáticamente como resultado de un título o por incorporarse a un trabajo, por el contrario, es preciso construirla, y ello requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que lleva a la configuración de representaciones

subjetivas acerca de la profesión docente. Esta situación aún no se ha dado en los bachilleratos y en los Colegios de Bachilleres, sobre todo porque el trabajo docente no es bien reconocido, existen bajos incentivos tanto económicos como laborales y la carencia de un perfil docente único.

Al preguntarles a los entrevistados respecto a que si la RIEMS había subsanado esos vacíos con relación a la falta de preparación para ejercer la docencia desde el momento en que fueron contratados, ellos consideraron que la docencia es una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones, desde el contexto social, hasta el aula misma y que la única formación que tienen como docentes de media superior, es la que van adquiriendo principalmente en la práctica, consideran que cada uno va desarrollando sus clases con base en aquellos docentes que le dejaron huella o por lo que les va funcionando día a día, otros porque ya cuentan con una amplia experiencia docente y otros porque tienen otro tipo de habilidades para adaptarse y adoptar como suya cada situación que se genera en el salón de clases.

5.1.4. Percepción de los docentes respecto a su situación laboral y carga académica

Los profesores entrevistados comentaron que el tener un desempeño de buena calidad mediante la apropiación de las competencias docentes, no es suficiente para mejorar la educación en este nivel educativo. Para ello se requiere cubrir otras condiciones implícitas en su labor, entre ellas, la seguridad laboral, mejores remuneraciones por su trabajo, la disminución de la carga académica, una identidad institucional, espacios adecuados y mejores condiciones de infraestructura, entre otros. Sin embargo, de manera lamentable, comentaron que el trabajo docente en los espacios en los que laboran se caracterizan por el escaso trabajo colegiado que se da en las academias, por la carencia en el uso de estrategias didácticas por parte del docente al momento

de dar las clases y por el desconocimiento de distintos instrumentos de evaluación que les permita hacer uso adecuado de rúbricas, portafolios de evidencias, listas de cotejo y elaboración de diferentes estrategias de evaluación. Todo ello, en detrimento del nuevo modelo por competencias y de la misma RIEMS.

Al hacer hincapié en el tipo de impacto que la RIEMS ha impulsado en los docentes como una forma de trabajo y con ello vincular el modelo por competencias, los sujetos entrevistados consideraron que no todos los profesores tienen la suficiente preparación académica para poder transmitir a sus alumnos, las competencias básicas, disciplinares y profesionales y aquellos conocimientos que les permitan a sus alumnos lograr el perfil de egreso, Esto se debe a que la mayor parte de los docentes de sus escuelas desconocen la propia Reforma, sus fundamentos y alcances; señalan que no hubo reuniones concretas para darles a conocer el modelo y que quienes se involucraron, les empezaron a saturar de comisiones y actividades para cumplir con las metas institucionales, descuidando sus grupos y el perfil de egreso de sus estudiantes.

Los docentes entrevistados señalaron que otro aspecto que ha influido en el desempeño docente, es que los salarios de quienes trabajan a nivel bachillerato son bajos, ya que existen distintas categorías y tipos de plaza que determinan que un profesor de recién ingreso, tenga un salario muy escaso, puesto que la plaza que ocupa es por horas de técnico docente, la más baja del subsistema y solo con el paso del tiempo, una vez que éstas pasan a propiedad de los docentes, se pueden ir re categorizando y escalando para percibir mejores salarios. En los últimos dos años, comentaron los entrevistados, se han empezado a asignar horas y plazas por medio de concursos cerrados a través de convocatoria, pero ello no garantiza que se vaya a obtener una plaza mejor remunerada de inmediato, ya que son también muchos los profesores del mismo plantel quienes concursan para acceder a este beneficio. Los profesores entrevistados también comentaron respecto a la carga académica que la mayoría de los docentes en sus escuelas, es extenuante y agotadora, ya que los grupos de nuevo ingreso al primer semestre alcanzan hasta 60 alumnos por

grupo y en los 5° y 6° semestres del bachillerato es de 40 a 50 estudiantes. Cabe mencionar que los docentes entrevistados señalaron que los profesores de tiempo completo en sus escuelas son muy contados, ya que la mayoría trabaja por horas. Ello implica el no contar con el tiempo necesario para dedicarse a la planeación, la evaluación o la preparación de clases.

La práctica docente del profesor de Educación Media Superior está estrechamente ligada al desempeño que realiza día a día con distintas materias que le son asignadas al inicio de cada semestre. De acuerdo a la entrevista realizada con distintos docentes, señalaron que en los Bachilleratos y en los Colegios de Bachilleres, la asignación de materias se realiza en los meses de agosto y enero, y que si bien se trabaja bajo el calendario escolar de la SEP, cada semestre el profesor cambia de asignaturas, de grados y grupos escolares. Aunque la asignación de materias está definida por el perfil profesiográfico en cada una de las Direcciones Generales de los distintos subsistemas, señalan que muchos profesores realmente no imparten la asignatura acorde a su formación profesional y que con el paso del tiempo se va convirtiendo en especialistas de determinadas materias, por lo que una buena parte de la práctica docente se genera por necesidad del sistema, la carga académica y por la posesión de los conocimientos disciplinares que cada docente va aprendiendo en el transcurso del tiempo. De acuerdo a los entrevistados, esta forma de trabajo le sirve para asumir una enseñanza basada en la experiencia y con ello transmitir conocimientos y aprendizajes mediante la acumulación de los mismos en sus años de servicio.

5.2. Resultados en el ámbito de las Políticas de actualización

La formación docente es un tema que se mantiene vigente casi siempre en las agendas de política educativa y en las reformas que se implementan en los diversos países latinoamericanos porque se considera que éste es un tema prioritario. En específico, las reformas educativas y las políticas de actualización presentadas en México en las últimas tres décadas, no dejan de lado este asunto de la actualización docente, sobre todo, porque cada día son mayores los

retos que deben de enfrentarse en el campo educativo, los cuales van desde la adaptación de un nuevo modelo educativo basado en competencias, hasta nuevas estrategias de actualización docente como lo es el caso del Profordems en el ámbito de la Educación Media Superior.

En la actualidad la mayoría de las políticas de actualización y profesionalización docente, son medidas de formación compensatoria o remedial, dejando de lado las demandas reales que requieren los docentes en sus espacios educativos. Muchas veces, las prácticas docentes son criticadas frecuentemente por la sociedad, por los medios de comunicación y en general por el sector educativo a nivel de los mandos medios y superiores, considerando que los profesores son los principales culpables de la baja calidad educativa y de que los alumnos no muestren un nivel de desempeño favorable en diversas pruebas estandarizadas; sin embargo, las prácticas que ellos hacen, se ven mediadas por diversos elementos de política educativa, de procesos y estrategias de actualización que en la mayoría de las veces, no son diseñadas por los docentes y que en los resultados que arrojan dichas medidas, en realidad no son funcionales porque fueron mal diseñadas o porque simplemente no se evaluaron sus resultados e impacto oportunamente. Esto es parte de lo que a continuación se muestra como parte de los resultados obtenidos en esta investigación.

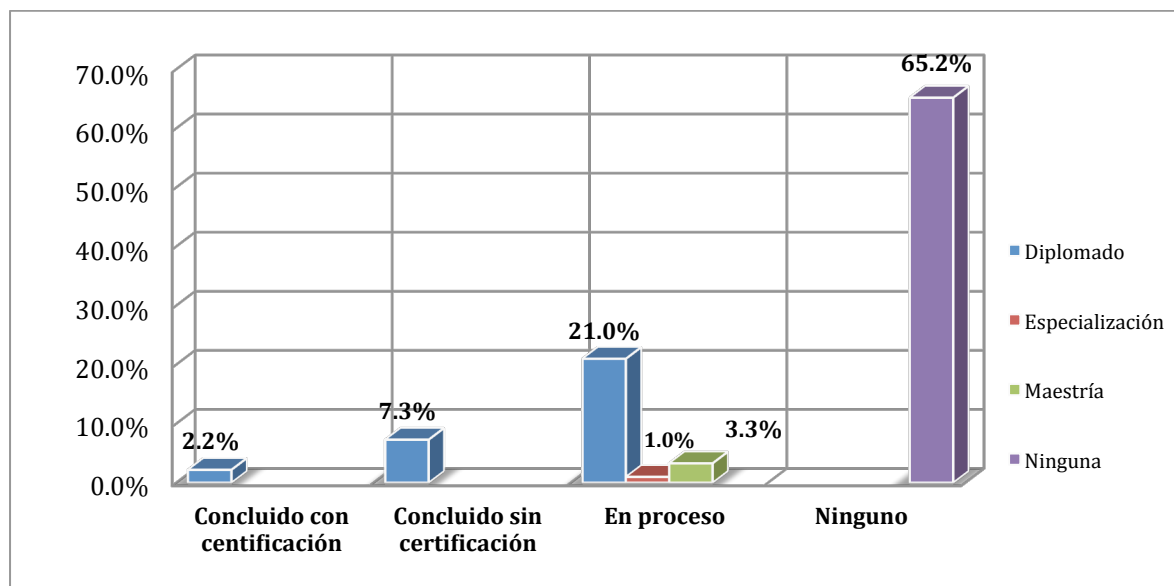
5.2.1. EI PROFORDEMS como política de actualización de la RIEMS

A partir de la puesta en marcha de la RIEMS se generaron una serie de propuestas para la actualización de los docentes a fin de que se apropiaran del modelo por competencias. Las formas de actualización fueron las siguientes: diplomado, especialización y maestrías a través del Programa de Formación de docentes de educación media superior (PROFORDEMS). Además de algunas otras estrategias para incrementar la titulación de los docentes ya incorporados en los planteles de bachillerato y de otros subsistemas de Educación Media Superior.

El Diplomado fue una propuesta exclusiva para aquellos docentes que no se encontraban titulados en el subsistema, por lo que para los participante sólo tuvo este carácter de validez.

De acuerdo a la encuesta aplicada a los 128 profesores de bachillerato, se encontraron los siguientes datos al respecto:

Gráfica N° 4. Actualización recibida por los docentes de Bachillerato



Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

En los datos de esta gráfica se puede observar que en el rubro del Diplomado en competencias docentes, existen aproximadamente el 21% de profesores en proceso, el 1% en especialización y el 3% en Maestría. Pero lo que más llama la atención es lo referente al 65% de docentes que no se han incorporado a ningún proceso de actualización, y que sólo haya un 2.2% de profesores que han alcanzado la certificación. Estos datos a la vista de cualquier persona pudieran ser irrelevantes, pero tienen mucha relación con lo que sucede a nivel nacional, para ello, valoremos la siguiente información:

A partir del 2008, una vez que se estableció la Reforma Integral, la SEP a través de las distintas Direcciones Generales de Educación Media Superior, puso en marcha el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el fin de ofrecer diplomados y especializaciones

a los profesores de que así lo requirieran. Este programa quedaba inscrito en las metas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, pretendiendo con estas acciones, actualizar a 240 mil docentes de este subsistema como meta del sexenio del expresidente Felipe Calderón. Esta estrategia planteaba como propósito principal, “contribuir al logro del perfil docente de la Educación Media Superior, establecido en el Acuerdo Secretarial 447 del 29 de octubre de 2008, con el fin de que el profesor alcanzara las competencias específicas para promover entre los jóvenes de nivel medio superior, los valores, habilidades y competencias que les demandaba la sociedad actual”. (SEP 2008,p 8).

Entre las principales instituciones que brindaron Diplomados y especializaciones se encontraban la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con 42 Instituciones de Educación Superior a nivel nacional, dictaminadas y seleccionadas para impartir el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Este diplomado se ofertó en la modalidad mixta; tanto con actividades presenciales, como a distancia y constó de tres módulos con una duración de 200 horas; 10 horas a la semana, con una duración de 20 sesiones. En el caso específico de la UPN, el diplomado se impartió en la modalidad a distancia por Internet, en la que presumiblemente, el docente interactuó con otros compañeros inscritos en el curso y con el tutor mediante foros y chats.

El diplomado no exigió horarios preestablecidos para acceder a la plataforma y el docente, de acuerdo a sus horarios y su tiempo, estableció sus propios ritmos de trabajo. Es importante mencionar que la modalidad de Diplomado, se ofreció a los profesores que no contaban en ese momento con un título o con la conclusión de sus estudios de licenciatura y para los docentes que si se encontraban titulados, la propia SEP les ofertó cursar el mismo diplomado pero con la garantía de validárselos como especialidad. En este caso, la única institución que ofreció la impartición de la especialidad fue la UPN, la cual se

integró por tres módulos, que se cursaron en nueve meses, con un total 216 horas, es decir, sólo con 16 horas diferenciadas entre una modalidad y otra.

El propósito de esta acción buscaba que el docente de bachillerato se apropiara de las competencias docentes necesarias a fin de alcanzar el dominio de las competencias profesionales exigidas en el Marco Curricular Común y al mismo tiempo, les permitiera preparar y apoyar de mejor manera a sus estudiantes para que éstos alcanzaran los estándares del currículo basado en competencias.

De acuerdo al discurso oficial de la SEP en 2008, los docentes del subsistema de educación media superior serían los principales agentes a quienes iban dirigidas las políticas educativas plasmadas en la RIEMS, por lo cual era fundamental que si se quería mejorar sustancialmente la calidad educativa, era muy importante que los docentes contaran con las condiciones idóneas para lograr este propósito. (SEP 2008).

De acuerdo a los argumentos de la SEP, la única forma que se podía garantizar la relevancia del trabajo docente era a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems).

Por tal motivo y bajo los argumentos antes descritos desde la parte institucional, se puso en marcha una serie de acciones tendientes a actualizar a los docentes de educación media superior de todo el país. El PROFORDEMS, propuso como una de sus estrategias centrales, implementar diplomados y especializaciones dirigidos en primera instancia a los docentes de escuelas públicas de los tipos escolarizados que contaran con un contrato o plaza de por lo menos 15 horas a la semana y que dominaran las herramientas básicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (procesador de texto, *power point*, correo electrónico e Internet) (SEP, 2011).

El PROFORDEMS, tanto en su versión de Diplomado como en la de especialización, contaba en el 2010, según la SEP, con un poco más del 50% de los docentes (más de 85 mil) y cerca de mil 300 directores inscritos en los programas de Formación Docente y de Formación de Directores, programas

respaldados por importantes instituciones de educación superior (SEP, 2010) y para el Informe de Labores de 2011, la propia SEP señalaba que en ese año ya se contaba con los siguientes avances en el Programa de Formación Docente:

“...En 2011, el número acumulado de docentes registrados en el programa fue de 97,869, de los cuales 57,482 lo hicieron en instituciones pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y 40,387 en la UPN. El número de docentes que formalizó su inscripción y cursó el programa supone un incremento de participación del 14.5 por ciento respecto al año anterior (85,511 docentes)”. (SEP, 2011:27).

Es importante señalar que ya en el 2009, la Auditoría Superior de la Federación había hecho un ejercicio del seguimiento de las acciones del PROFORDEMS en donde se pudo observar que la SEMS no contó con elementos suficientes que permitieran evaluar los resultados esperados en ese año; que con relación al avance de los proyectos acordados y en el cumplimiento de sus objetivos y metas no se habían alcanzado logros significativos; y que tampoco dicho programa tuvo las evidencias que garantizaran la aplicación de los recursos conforme a los criterios de eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y su impacto social, por lo que el Programa, no cumplió ni dio respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

También se consideró por parte de esta auditoría, que con relación a las instancias de educación superior que participaron en la actualización docente, como lo fueron la ANUIES y la UPN, no se presentaron los informes técnicos a través de los cuales deberían de informar trimestralmente el desempeño académico de los docentes. Al respecto la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior, desconocía tal situación, por lo que se supone que esta instancia federal, no llevó a cabo un trabajo consistente para evaluar la eficiencia, eficacia y transparencia de los servicios contratados para la actualización docente.

Por otra parte, el costo unitario de la actualización por cada uno de los docentes, tanto de los diplomados como de las especialidades que la ANUIES y la UPN ofrecieron en las modalidades presencial, semi-presencial y en línea (no presencial) fue de 10 mil pesos por docente. En esta auditoría se señala que en ningún caso, todas estas actividades de actualización, no fueron supervisadas, revisadas y autorizadas, aunque sí aceptadas por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC); tampoco se precisó cómo se determinó el número de formadores, instructores y profesores, los cuales, en muchos de los casos tenían escaso conocimiento y experiencia con relación al nivel educativo de media superior, ya que la mayoría de ellos no eran académicos que pertenecieran a la planta docente de la UPN o de las Unidades estatales o regionales en cada entidad, sino que éstos fueron contratados por las instituciones de educación superior, con el simple requisito de que fueran egresados de estas instituciones, ya que en realidad tanto la ANUIES, como la UPN, no tenían forma de cubrir la demanda de docentes que se generó en los primeros años de la implementación de la RIEMS. Sólo por mencionar un caso, la UPN en el 2009 atendió a 17,711 docentes de EMS en la cuarta y quinta generación de diplomados y especializaciones, con lo cual recibió de la SEMS la cantidad de 177 millones, 110 mil pesos. (Auditoría Superior de la Federación, 2010). El informe no señaló cuánto les pagó a cada coordinador de grupo por alumno atendido.

Del total de docentes atendidos por la UPN en este periodo, sólo 4,389 docentes fueron los que concluyeron la especialidad (tres módulos con duración de 12 semanas cada uno) y que corresponden a la cuarta generación, es decir, el 24.8% de la matrícula inscrita. Se constató que 8,149 docentes fue el número de profesores que desertaron de la Especialidad en Competencias Docentes por diversas causas de tipo personal o simplemente nunca entraron al módulo una sola vez. Al respecto la COSDAC no implementó acción alguna o medida correctiva para tratar de darle seguimiento y evaluación periódica a la operación del PROFORDEMS y establecer los mecanismos que permitieran asegurar el cumplimiento del objetivo de fortalecer la formación del personal académico y

estudiantil que participa dentro de la educación del tipo medio superior.

En mayo de 2010, el Directorio Ejecutivo del Banco Mundial (BM) aprobó un préstamo más para México por 700 millones de dólares para el desarrollo y fortalecimiento de políticas del Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el cual consistía en la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitieran el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

El propósito de estos recursos, era reorientar y fortalecer la Reforma a la Educación Media superior, implementada desde el 2008 en sus diversos ámbitos, pero específicamente con relación a aquellas acciones de capacitación y profesionalización en las que se pudieran alcanzarse una mayor cobertura de docentes actualizados y certificados (120,000 maestros para el ciclo escolar 2010-2011)⁵².

La magnitud y los recursos que el gobierno invirtió en este programa durante los primeros cuatro años una vez iniciada la implementación de la RIEMS, fueron muy considerables, pues se hablaba de 10 mil millones de pesos, esperando que al concluir el sexenio de Felipe Calderón, se hubiesen certificado a los 240 mil profesores en escuelas públicas y 40 mil en particulares de las 11, 700 escuelas de EMS con relación a las nuevas competencias docentes (Estadística SEP, 2007).

Esta meta tan ambiciosa se confirmaba con las afirmaciones del Subsecretario de Educación Media Superior Miguel Székely Pardo al señalar que “para el año 2011, todos los docentes del subsistema estarán capacitados”.

⁵² La Secretaría de Hacienda y Crédito Público nombró a la Secretaría de Educación Pública como la entidad responsable de la implementación del proyecto. A su vez designó a Nacional Financiera (NAFIN) como agente financiero. El préstamo asciende a 700 millones de dólares, con una tasa de interés variable (LIBOR de 6 meses), más un margen variable, a pagar en un plazo de 17 años con un período de gracia de 17.5 años. Se ha fijado una comisión de apertura de 0.25 por ciento del monto total.

Esta situación era la apuesta de la Subsecretaría, tarea que se veía cada día más difícil, sobre todo porque en noviembre de 2009, se encontraban en proceso de actualización y certificación sólo veinte mil docentes, que equivalen al 7% del total de docentes en servicio. Para alcanzar la meta, la SEP tendría que haber capacitado en el año 2010 a 130 mil maestros y en el 2011 a un igual número de profesores de EMS para poder cumplir con la demanda.

Para completar aún más el esquema de financiamiento con el que se vio beneficiado el subsistema de Educación Media Superior, en marzo de 2012, nuevamente la Junta de Directores Ejecutivos del Banco Mundial (BM) aprobó un préstamo más por 300.75 millones de dólares, a fin de que estos recursos apoyarán los esfuerzos del gobierno federal para mejorar la calidad y mejorar la eficiencia interna del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y su relevancia ante el mercado laboral. Este préstamo buscaba reducir de 41.7% a 33% por ciento la tasa de deserción en adolescentes a través de mejoras en calidad. De acuerdo a Gloria M. Grandolini, Directora del Banco Mundial para México y Colombia, se planteaba con relación a este préstamo lo siguiente:

“...se reconocía el compromiso de México para mejorar la cobertura y calidad de la Educación Media Superior y que estaba comprobado que una mejor calidad educativa conlleva a una mayor productividad y ésta a su vez genera un mayor crecimiento económico”, afirmó la funcionaria que con esto el país daba un paso en favor de los más jóvenes y construía bases sólidas que les permitieran ser absorbidos por la fuerza laboral formal”.

El programa contemplaba acciones en tres áreas: Se esperaba aumentar de 10 a 40 por ciento el número de escuelas de Educación Media Superior que aceptaran el traspaso de estudiantes y la revalidación o estudios de otras especializaciones y/o localidades; se buscaba que para el 2014 se incrementara el porcentaje de estudiantes con calificaciones buena o excelente en las pruebas ENLACE: de 52.3 a 63 por ciento en las de español y de 15.6 a 35 por ciento en las de matemáticas y se pretendía que para el 2014 se disminuyera la tasa de deserción de 41.7 a 33 por ciento, situaciones que a la fecha no se han logrado.

Sin embargo, en el 5º Informe de labores de la SEP en 2011, a 4 años de la implementación de la RIEMS, se mencionaba que en 1,745 planteles

coordinados por la Dirección General del Bachillerato a nivel nacional, ya operaban los nuevos planes y programas de estudio, los cuales habían permitido incorporar a 296 planteles más a los del ciclo inmediato anterior. Este total de escuelas de Educación Media Superior correspondían a: 35 centros de estudios de bachillerato, 121 preparatorias federales por cooperación, 959 planteles de los Colegios de Bachilleres estatales y 630 escuelas particulares incorporadas. La SEP también señalaba que al final del ciclo escolar 2010-2011, ya se encontraban participando 3,015 planteles (entre ellos, las escuelas pertenecientes a los subsistemas de educación tecnológica industrial, agropecuaria y de ciencias y tecnología del mar), todos ellos interesados en ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Del total desglosado anteriormente, el 92.7 por ciento, de acuerdo a los datos de la SEP (2011), se situó en la categoría de aspirantes, en tanto que 6.5 por ciento lo hicieron en la categoría de candidato y el 0.8 por ciento en la de registrado⁵³.

Sin embargo, a pesar de los grandes logros anunciados por el Secretario de Educación Pública Alonso Lujambio en el 2011 durante el 5º Informe de Labores y la presentación de cifras espectaculares que hablaban de la cobertura, alcances y el logro de metas alcanzados en el PROFORDEMS, las cosas eran muy distintas al discurso oficial de la SEP.

A partir de toda esta información, analicemos los contrastes entre el discurso oficial y las cifras y datos reales con relación a estos programas para el mejoramiento y calidad de la educación media superior:

⁵³ De acuerdo a la SEP, una escuela que desee ser considerada como "aspirante", debe al menos tener el 33 por ciento de sus programas de estudio de primer año, impartidos por docentes que hubiesen concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité. Los planteles "candidatos" son aquellos que al menos el 66 por ciento de los programas de estudio del primer año, estuviesen impartidos por docentes que ya hubieran concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido y un plantel que quisiera estar registrado en el SNB, debería al menos tener el 33 por ciento de los programas de estudio del primer año impartido por docentes que estuviesen certificados por alguna de las instancias que determinadas por el Comité. Además estos planteles deberían de cumplir con: a) la adopción del Marco Curricular Común; b) contar con una planta docente y un director conforme a las Reglas de Ingreso en el 2009 y c) contar con una evaluación favorable del COPEEMS y con los demás requisitos y compromisos previstos en el artículo 5 del Acuerdo Secretarial No. 480.

En ese mismo año (2011), la Auditoría Superior de la Federación llevó a cabo la integración de una auditoría para la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública N° 11-0-11100-07-0399 DS-007. 2011, correspondiente a la *Cobertura del Programa en la Actualización y Capacitación de los Docentes de la Educación Media Superior, llamado PROFORDEMS*, en la que encontraron una gran cantidad de anomalías y situaciones totalmente contrarias a las que se habían enunciado en el 5° Informe de Labores de la SEP.

Entre algunas de las situaciones detectadas por la auditoría, se encontró que el Programa de Fortalecimiento Docente impulsado por la SEP en la Reforma Integral, no formuló en el 2011 indicadores y metas de cobertura para dar atención completa al universo de docentes de las instituciones públicas de Educación Media Superior con cursos de formación y actualización, tampoco indicó en sus documentos normativos, indicadores que permitieran valorar la contribución del programa en el logro educativo de los alumnos de bachillerato.

Entre otros de los aspectos que quedaron al descubierto por la Auditoría Superior de la Federación en 2011, es que la SEP a través del PROFORDEMS, no dispuso de un sistema de información que vinculara la plantilla docente que participó en acciones de formación entre el 2008 al 2011, con los resultados de la Prueba ENLACE 2011, para medir el cumplimiento del objetivo del programa. De igual forma, no se contó con información, indicadores y metas para evaluar el impacto del programa en el desarrollo de las competencias de los docentes de la Educación Media Superior, ni acreditó la contribución del programa en el desarrollo de las competencias docentes que definen el perfil de los docentes que cursaron el diplomado y la especialidad. Tampoco se elaboró el padrón nacional de docentes de escuelas públicas sobre su nivel académico, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados. Entre otras anomalías encontradas, la SEMS no conformó un censo que incluyera el universo de los profesores de la Educación Media Superior con la información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización para mejorar su desempeño; sólo contó con la información de 87,783 docentes, el 46.6% de los

188,544 docentes de escuelas públicas federales, estatales y autónomas, jamás incluyó a los docentes de las instituciones particulares.

La Auditoría Superior de la Federación señala que al 2011, de los 188,544 docentes de las escuelas públicas de Educación Media Superior, sólo se inscribieron realmente 96,674 (51.3%) en el Programa Formación de Docentes de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) entre los años 2008 al 2011, de los cuales 61,301 (32.5%) egresaron de los cursos de actualización y capacitación, y sólo 9,836 (5.2%) de ellos, se certificaron en competencias docentes. Para el ciclo escolar 2011-2012, se inscribieron 24,844 docentes, sin que la SEP acreditara el número de docentes egresados de esa generación y sin que diera datos de cuántos de estos docentes obtuvieron la certificación correspondiente. Es importante mencionar que de acuerdo a los datos estadísticos de la SEP en 2011 el número de docentes estaba conformado de la siguiente manera:

Tabla N° 8. Docentes de Educación Media Superior por tipo de sostenimiento a nivel nacional. (2011)

tipo de sostenimiento	Modalidad Capacitación para el trabajo	Modalidad Bachillerato General	Totales
Federal	5,807	58,115	63,922
Estatal	10,862	105,738	116,600
Autónomo	502	31,099	31,601
Particular	24,055	91,022	115,077
Totales	40,226	285,974	326,200

Fuente: Estadística para la Educación Media Superior por tipo de sostenimiento. SEP, 2011.

De acuerdo con esta información que brinda la propia SEP, el PROFORDEMS sólo estaría considerando en los procesos de actualización a los docentes de escuelas públicas, los cuales de acuerdo a la información estadística por tipo de sostenimiento federal, estatal y autónomo suman 194,954, estos datos rebasan por un poco de más de 5000 docentes los datos que aporta la Auditoría Superior de la Federación, pero en general podría decirse que coincide con los mismos.

La información analizada nos permite corroborar que los docentes pertenecientes a la modalidad “capacitación para el trabajo” y todos los que laboran en bachilleratos particulares, han sido excluidos del PROFORDEMS y de cualquier otro programa de apoyo para adquisición y el logro del perfil docente basado en competencias. Estaríamos considerando que si el total de docente es de 326,200 equivalente al 100%, de ellos, 137,657 no fueron atendidos por ningún tipo de programa por parte de la Reforma Integral para la Educación Media Superior; es decir que del total de docentes de escuelas públicas y privadas no fueron incluidas en el PROFORDEMS el 42.2 %. Esto nos habla de un programa excluyente y selectivo.

Por otro lado, de los 188,544 que laboran en instituciones públicas federales, estatales y autónomas, que fueron considerados por el PROFORDEMS para la actualización, sólo fueron atendidos realmente 96,674 docentes, equivalente al 51.3% de ese total, de los cuales egresaron 61,301 y alcanzaron la certificación 9,836 profesores. Esto significa que al término del sexenio no fue atendido el 48.7 % de los docentes mediante ningún programa de actualización o profesionalización.

Un aspecto muy importante de señalar es que de acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación educativa en su reporte de Panorama Educativo en México 2009, la mayor parte de los docentes de escuelas públicas (59.7%) está contratado por horas, 14.3% tiene un contrato de medio tiempo, 9.7% trabaja tres cuartos de tiempo y tan sólo 16.3% de los maestros tiene un contrato de tiempo completo. Estas cifras revelan que más de la mitad de los profesores de Educación Media Superior en México no puede acceder a los cursos de capacitación y formación docente ofertados en la RIEMS, ya que tiene un contrato por horas.

Como se citó en líneas anteriores, en la RIEMS se estipula que para acceder a la especialidad y al diplomado en competencias se requiere tener una asignación de al menos 15 horas de tiempo frente a grupo.

Considerando este punto de vista, los profesores de bachillerato tecnológico parecen tener las mejores condiciones laborales, ya que el 25.7% de ellos tiene un contrato de tiempo completo, mientras que para el bachillerato general y el profesional técnico esta cifra es de 13.5 y 9.5%, respectivamente. Una posible explicación a estos datos es que los bachilleratos tecnológicos, los cuales dependen principalmente del financiamiento federal, estén recibiendo una mayor cantidad de recursos en comparación con otras modalidades de bachillerato porque representan la formación técnica de donde egresa la mano de obra calificada para las empresas, esto les permite otorgar condiciones laborales de mayor estabilidad a sus docentes.⁵⁴

También es importante señalar que en la Matriz de Indicadores para Resultados 2011 (MIR 2011) del programa presupuestario E057 “Programa Formación de Docentes para la Educación Media Superior” (PROFORDEMS) se estableció que tan solo para ese año, la meta anual era la de actualizar y capacitar a 107,755 docentes de Educación Media Superior, lo que representaba el 57.2% de los 188,544 docentes de educación media superior, sin que la SEP y la SEMS acreditaran las causas por las que determinó esa meta casi imposible de cumplir.

Todo indica que al cierre del sexenio, no se habían alcanzado las metas incluidas en el Programa Sectorial 2007-2012, por lo que era urgente tratar de actualizar a más del 50% de docentes que no habían sido atendidos en los cinco años anteriores. En realidad en el 2011-2012 se actualizó y capacitó a 24,844 docentes, cifra inferior en un 74.3% (71,771 docentes) a la reportada en el seguimiento de la MIR, de 96,615 docentes actualizados y capacitados, sin embargo, con relación a esta cifra, no se presentaron informes, avances o datos que permitan conocer si esos 24,844 profesores concluyeron su diplomado o

⁵⁴ La tendencia a fortalecer la educación tecnológica ha sido bastante clara en el caso de la educación superior. Desde finales de la década de los ochenta, el gobierno federal ha buscado ampliar la participación de los jóvenes en la educación superior a partir del fortalecimiento de las modalidades tecnológicas, sobre todo con la creación de las universidades tecnológicas y las universidades politécnicas y con su tradicional apoyo a los institutos tecnológicos (Flores-Crespo y Mendoza [en prensa])

especialización, pero sobre todo si alcanzaron la certificación requerida para ser considerados docentes con un perfil basado en competencias. Todo esto nos da un panorama muy claro de la ineficiencia del programa maestro del gobierno de Felipe Calderón para elevar la calidad de la Educación Media Superior.

A partir de los datos obtenidos con esta pregunta hay una estrecha relación con la información obtenida a nivel nacional respecto a los resultados y el impacto del Profordems, los cuales muestran lo siguiente:

A seis años de la implementación de la RIEMS en 2014, de acuerdo a la ASF, se puede decir que el PROFORDEMS:

- Atendió realmente al **29.6%** del total de docentes de Educación Media Superior a nivel nacional, brindándoles asesoría, cursos, diplomados o especializaciones, sin que muchos de ellos hubiesen logrado concluir el proceso y sin que la propia SEP pudiera tomar medidas y obligara a los docentes a concluir con su actualización. Cabe mencionar que, a pesar de la carta compromiso que cada docente firmo antes de iniciar el diplomado o la especialización:
- Sólo el **18:8%** logró realmente concluir de manera efectiva el diplomado y la especialización en competencias docentes.
- Sólo el **3.0%** (9836 docentes) alcanzaron la certificación a nivel nacional de un total global de 326,200 docentes de Educación Media Superior tanto de planteles públicos como privados.

Al respecto, Hugo Aboites Aguilar, investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, destaca en sus declaraciones, la gran deserción que han tenido los diplomados del PROFORDEMS y señala que los resultados obtenidos hasta el momento, muestran la “crisis profunda” que vive la RIEMS, que no es sólo de sus contenidos o de la esencia de sus programas, sino de su propia “gestación”. Si bien la COSDAC no ha presentado reportes que evidencien las causas de tal deserción ni ha emprendido acciones para contrarrestarla, Aboites plantea dos hipótesis al respecto: o se debe a los “problemas de planeación de los cursos” o,

a la “poca relevancia que para los profesores tienen estos programas”.

José Trinidad Padilla López, presidente de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados, y María Teresa Ortuño Gurza, presidenta de la Comisión de Educación del Senado de la República, han pedido a la SEP y a las instancias involucradas a solventar, conforme a la ley, el destino de los recursos. “Ambos diputados han señalado que “procesos como el de la auditoría muestran que hay partes que son *focos rojos*, para que las autoridades tomen medidas de control y corrección y la reforma sea exitosa”.(Revista Contralínea, 2011:3).

A pesar de estos resultados, Luz María Solís Segura, directora de Educación Media Superior de la ANUIES, señala que “El Profordems ha sido un éxito”. Sin embargo la Auditorías Superior de la Federación señala datos contrarios a los que argumenta esta funcionaria de la ANUIES.

En forma concreta, se puede decir que a la fecha el PROFORDEMS, anunciado como el programa estrella de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la misma Reforma Integral, ha sido un rotundo fracaso, el cual no ha logrado las metas ni la cobertura anunciadas, ante lo cual se puede constatar que el discurso oficial se ha quedado en promesas no cumplidas.

5.2.2. El Programa de Titulación de Profesores de Media Superior

Otro de los programas que permitirían fortalecer la Educación Media Superior sería el Programa Titulación de Profesores, ya que de acuerdo a datos y cifras de Miguel Székely Pardo (SEP,2008:12), subsecretario de Educación Media Superior en ese momento, señalaba que:

“...de los 266 mil profesores de bachillerato que había en el país en el 2008⁵⁵, 64 por ciento, aproximadamente 96 mil docentes, tenían en ese momento estudios de licenciatura truncos, es decir, aún no habían concluido su licenciatura de manera completa, por lo que no cubrían realmente el perfil para estar trabajando en el nivel

⁵⁵ De acuerdo al Documento denominado “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012” emitido por la SEP, en el 2012, la matrícula total de estudiantes en la Educación Media Superior al término de este ciclo escolar era de 4,333,589 a nivel nacional y de 285,974 docentes tanto del bachillerato general, como del técnico.

medio superior, sin embargo habían sido contratados, porque no había otras opciones”.

El propio Subsecretario justificó que esta situación se debía a que esas "eran las políticas que tenía cada subsistema, ya que en cada uno de ellos se contrataba a docentes recién egresados de las licenciaturas porque no se tenían otras opciones para este nivel educativo".

Para la esperada titulación masiva de profesores de media superior, la primera convocatoria del Programa se emitió en junio de 2009, y de acuerdo a datos de la SEP, se registraron 339 docentes vía acuerdo 2861, mientras que en la segunda convocatoria iniciada en julio de 2010, se registraron 116 interesados. En dos años (2009 y 2010), se registraron en total de 455 aspirantes a obtener su título de licenciatura de los 96 mil docentes que ya había considerado Székely Pardo como carentes de un título a nivel licenciatura, es decir 0.47 % del total de profesores no titulados en media superior, ni siquiera el 1 %.

Este programa de titulación para docentes de media superior, consideraba los siguientes criterios para quienes se interesaran en obtener su título de licenciatura:

De acuerdo a la SEP, había tres formas para titularse:

- a) Docentes con más del 80 por ciento de créditos cumplidos podrían completarlos en alguna de las instituciones participantes de ANUIES;
- b) Docentes con menos de 80 por ciento podían acreditar la licenciatura por medio de competencias y habilidades adquiridas en la práctica mediante diversas formas.
- c) Docentes con menos del 50% de créditos o que no comenzaron una licenciatura, podían cursarla en un periodo máximo de 3 años.

Para ello, la SEP (2010) financiaría dicho programa en el que se esperaba que participaran, al menos, 5 mil docentes de los subsistemas públicos. Los cursos para estas tres modalidades serían impartidos por 47 universidades vinculadas a la ANUIES y sus costos ascenderán a nueve mil, 10

mil y 30 mil pesos, respectivamente.

En enero de 2009, Székely Pardo afirmaba lo siguiente: “No contamos con una fecha precisa (para conseguir el objetivo), dependerá de las respuestas de las instituciones; si éstas responden podemos lograr un avance importante para 2012 en ese déficit de 40 por ciento”, es decir, ya para 2009, había bajado la cifra del 64% mencionada en 2008 al 40% en 2009. Y señalaba que otro elemento que favorecería la reducción del número de mentores de bachillerato no titulados, era que la mayoría de los que no contaban con ese documento estaban por jubilarse próximamente.

En realidad este tipo de respuesta sobre todo de un funcionario de alto nivel, no resolvería el grave problema de la falta de titulación del 64 % de los docentes en este nivel.

5.2.3. Valoración de los profesores respecto a la actualización docente mediante diplomados y especializaciones.

Ante todo este panorama, ¿qué opinan los profesores respecto a las acciones de actualización y profesionalización docente? Los profesores de las distintas instituciones que participaron en esta investigación y sobre todo aquellos que fueron entrevistados manifestaron que después de participar en los distintos diplomados y especializaciones implementados por el PROFORDEMS, consideraron que si abordaron en diversos aspectos tales como: el diseño curricular por competencias, la planeación de la clase para fortalecer las competencias básicas, disciplinares o laborales, la evaluación del aprendizaje por medio de portafolios educativos, rúbricas y listas de cotejo; la elaboración de estrategias didácticas, y la relevancia de las nuevas herramientas didácticas, así como el desarrollo de habilidades docentes, estrategias de pensamiento y relaciones humanas, entre otros. Todo ello orientado a fortalecer el perfil del docente para el manejo del modelo por competencias. Sin embargo, la mayoría de los participantes entrevistados señalaron que los enfoques mediante los cuales se desarrollaron las temáticas del diplomado y especialización por

competencias, sin importar la Institución de educación superior que impartiera las actividades de actualización, reflejaron un gran diversidad de conceptualizaciones, muchas veces ideas distintas y supuestos de acuerdo a la formación de cada uno de los distintos coordinadores y sedes.

Un comentario generalizado de los entrevistados es que muchos de los asesores de grupo, no tenían el dominio, ni el conocimiento del nivel educativo, ya que la mayoría de ellos trabajaba en el nivel de educación básica o en el nivel superior y no conocían el contexto específico de los espacios, la organización, ni formas en las que la Educación Media Superior se encuentra estructurada. Algunos docentes que fueron entrevistados, tuvieron conflictos con los mismos asesores de grupo porque a pesar de que no había claridad en las conceptualizaciones que éstos últimos hacían, en varias ocasiones sin tener razón, imponían sus ideas y su forma de trabajo. Otros participantes comentaron que no recibían retroalimentaciones en tiempo y forma y que a pesar de hacer grandes esfuerzos para subir a la plataforma sus tareas, no recibían las orientaciones pertinentes. Bajo estas consideraciones, se puede concluir que en realidad los diplomados y las especializaciones no cubrieron las expectativas de los docentes de bachillerato que se incorporaron a este tipo de acciones de actualización.

Otra de las respuesta que dieron los profesores respecto los procesos de actualización y profesionalización del PROFORDEMS, es que esta política había sido un proceso ampliamente difundido, sin embargo no incluyente para todos, ya que se requería cubrir al menos con 12 horas contractuales para haberse podido inscribir en el diplomado, pero aun así consideraban que podía tener una gran utilidad para el trabajo docente. Sin embargo, el 75% de los docentes encuestados consideraron que al no permitir el acceso a todos, ha generado una división entre los involucrados al beneficiar sólo a aquellos que reúnen los requisitos y ello impacta o era determinante para acceder posteriormente a otras mejoras salariales, plazas y categorías; ya que exigirían como requisito contar con la certificación correspondiente y en donde muchas veces la antigüedad y el sistema de escalafón no son criterios a considerar para los ascensos y la

recategorización de plazas. También mencionaron que la comunicación al interior de los planteles se había tornado ríspida en diversos casos, ya que los directivos privilegiaron a sus allegados brindándoles la información y dándoles todas las facilidades para que se incorporaran a los procesos de actualización.

Con esta acción, distintos directores de bachillerato dejaron fuera de todo proceso de profesionalización a muchos docentes, y con ello, sentaron las bases de un divisionismo al interior de los planteles y sin la posibilidad de que muchos profesores pudieran acceder a mejores prestaciones y salarios, por lo que consideraron que la actualización fue y sigue siendo un modelo selectivo, desigual y discriminatorio.

En opinión de los docentes entrevistados, ellos consideraron que este programa de actualización tuvo distintas inconsistencias en los diferentes módulos. Las dudas más frecuentes entre los participantes eran las siguientes: ¿Quién estaba elaborando los materiales, el programa de especialización y los documentos de apoyo para los distintos módulos? ¿Cómo era posible que una evaluación a distancia que se daba como parte del proceso de actualización estuviera generando las competencias docentes que requería el profesor? ¿Ello era pertinente y eficaz para la puesta en marcha del modelo por competencias?

Otros argumentos señalados por los participantes se relacionaron con la falta de cuidado en los documentos de consulta en el diplomado ya que carecían de derecho de autor; la forma en que habían contratado a las instituciones participantes para impartir el diplomado dejaba mucho que desear, pero sobre todo la baja preparación de los asesores de los distintos módulos, quienes no reunían el perfil ni conocían a fondo las problemáticas de la EMS. Se confirmaba a través de los participantes, que muchos asesores habían sido improvisados para hacer las réplicas y a la vez multiplicadores del diplomado. La pregunta era ¿Quién acreditaba y certificaba a los coordinadores de grupo para ser reproductores?

Otro punto importante dentro del proceso de actualización fue el que se refería al diseño del diplomado, ya que según la opinión y comentarios de los

maestros entrevistados, éste no era vivencial y no estaba diseñado en competencias, situación que desmotivaba a los maestros para que se inscribiesen en los mismos, ya que consideraban que era un curso más como cualquier otro.

Rugarcía (1998) señala que los programas de formación de docentes presentan las siguientes deficiencias: a) no son diseñados con la participación de los maestros a quienes van dirigidos por lo tanto, los programas no se ajustan a sus circunstancias personales y contextuales; b) su objetivo en la práctica ha sido reforzar la preparación de maestros repetidores de conocimientos; y c) el método que se ha empleado y para el que se ha capacitado a los maestros ha correspondido al expositivo.

Los cursos tanto para los diplomados, las especializaciones y las maestrías fueron impartidos por 47 universidades vinculadas a la ANUIES y sus costos ascendieron a nueve mil, 10 mil y 30 mil pesos, respectivamente.

En otro orden de ideas, desde la perspectiva de los profesores entrevistados se señaló que la actualización no les ha permitido mejorar el trabajo académico al interior del aula, ni tampoco ha influenciado en mejorar los procesos de planeación por competencias, lo cual sigue siendo un requisito administrativo, por lo que a cuatro años de la implementación de la RIEMS, (fecha en que se aplicó esta encuesta) se sigue trabajando de la misma manera que antes de la Reforma. Los profesores señalaron que no existe un cambio real que permita comprobar una diferencia del antes con el después. Más aún, los encuestados señalaron que no hay diferencia sustantiva entre un docente certificado y uno que no ha podido acceder a los procesos de profesionalización.

Quizá una de las críticas más fuertes que hicieron los profesores entrevistados, es con relación al acompañamiento que debería de existir una vez que los profesores concluyen el diplomado o la especialización en competencias docentes, ya que señalaron que desde la propia autoridad estatal o federal, no existe quién los oriente o asesore respecto a la puesta en marcha del modelo por competencias en el aula.

Al respecto, uno de los profesores señala:

“cada profesor, desde su propia perspectiva y experiencia, aplica la Reforma desde los más diversos métodos, acciones y creencias, en donde cada quien hace lo que puede, esto le da a la RIEMS un sentido simulatorio y ajeno a la realidad en la que se desempeñan los docentes”.

Por todo ello, también consideran que la RIEMS es incierta, y aún genera muchas dudas en su implementación. Consideran que este proceso debería de haber considerado de forma paralela, un proceso de gestión institucional a fin de que los directivos de los planteles, les pudieran brindar mejores oportunidades y apoyos complementarios para la implementación del modelo por competencias. En cambio señalan, que la Reforma ha servido para que muchos directivos tomen la Reforma como un instrumento para fiscalizar el trabajo docente y etiquetar su desempeño, generando con ello, tensiones y resistencias al interior de los planteles.

Con relación al programa de actualización impulsado por la RIEMS mediante los diplomados y especializaciones, la mayoría de los profesores comentaron que “esperaban que las asesorías en el diplomado y la especialización recibidas en línea, fueran más concretas a fin de que les pudieran servir realmente para trabajar las competencias con sus alumnos y les ayudaran a obtener mejores logros académicos, sin embargo saben de antemano que una Reforma, no les va a dar recetas mediante las cuales puedan hacer cambios significativos y menos, en tan corto tiempo. Algunos docentes comentaron que todo esto tensa la labor del docente, ya que siempre es lo mismo cuando llega una nueva reforma: se hacen cambios, se inventan nuevos formatos y nuevas formas de hacer las cosas, pero al final de cuentas, los profesores al no ser asesorados y capacitados de manera adecuada y en tiempo, seguirían trabajando de la misma manera. Tal es el caso de varios docentes que a pesar de haber tomado el diplomado o la especialización y que ya se han certificado, siguen trabajando exactamente igual que cuando se incorporaron a la escuela, ya que muchos de ellos siguen teniendo los mismos índices de reprobación, siguen dando los mismos apuntes en clase y siguen

teniendo las mismas actitudes con sus alumnos, así que en realidad, el haberse actualizado, no ha marcado una diferencia entre los que no han tomado el diplomado o la especialización.

Distintos docentes comentaron que el único beneficio que habían recibido los profesores que se actualizaron a través del Profordems, fue la descarga horaria, la recategorización docente y elevar su prestigio académico sin que esto realmente se refleje en el aula. Con estas medidas, expresaron los entrevistados, los maestros se dividieron aún más, ya que ahora, todos aquellos profesores que no entraron en estos procesos, tiene cargas completas frente a grupo, a veces con dos o tres materias y sin una oportunidad para que les den horas de apoyo. Sin lugar a dudas, ello ha llevado a que entre distintos grupos de académicos surjan tensiones porque unos si reciben ciertos beneficios de la RIEMS y otros no tienen ninguna oportunidad de participar. Comentan que si un profesor no entró a la recategorización y le llegan a quedar una o dos horas de apoyo, le cubren ese tiempo con uno o dos grupos de asesoría, así que estas medidas impuestas por la Reforma, sólo han venido a dar más cargas de trabajo y a dividir a los docentes.

Los profesores confirman que es muy difícil observar los cambios de manera efectiva a partir de la implementación de la Reforma y de los procesos de actualización en los que se involucraron. Además comentan que ha habido falta de continuidad porque desde hace más de un año, no sale una nueva convocatoria para incorporarse a los diplomados o a la especialización. Existe la sensación que la Reforma no se logró insertar de manera adecuada, ni causo el interés debido entre los docentes ya que no fueron involucrados en ningún tipo de actividad, ni de planeación u organización de la propia Reforma, argumentaron que después de tres o cuatro años de trabajo, no había grandes logros o transformaciones significativas generadas por la misma y que la mejora de los resultados educativos eran casi imperceptibles

5.2.4. Apropiación de los elementos teórico-conceptuales por parte de los docentes con la implementación de la RIEMS

Al preguntarles a los docentes sobre el conocimiento que tenían con relación a los distintos aspectos teórico-conceptuales y la estructura de la RIEMS, tales como las políticas inclusivas para el acceso a la Educación Media Superior, la atención a la cobertura, equidad y calidad, el tránsito entre subsistemas y escuelas, la universalización del bachillerato, el perfil curricular basado en competencias, el reconocimiento de los estudios de Bachillerato a través de una certificación nacional y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta), la mayoría de los maestros contestó que tiene un conocimiento de regular a escaso, lo cual significa que en la realidad, los docentes conocen muy poco de la fundamentación de la RIEMS, o desconocen mucho respecto a los elementos implícitos en la propuesta de reforma de la Subsecretaría de Educación Media Superior, cuestión que limita a los profesores para analizar a fondo la política educativa, el currículum por competencias, pero sobre todo las implicaciones para su desempeño laboral, ya que hay situaciones específicas en las que el docente tendrá una mayor carga al incrementarse el número de alumnos al tratar de ampliar la cobertura en el nivel educativo, o simplemente por el tránsito entre subsistemas y la universalización del bachillerato. Más allá de estos elementos que pudieran resultar preocupantes ya de por sí, otro aspecto que se desprende, es que el desconocimiento de las políticas y de su estructura por parte de los docentes, generó tensiones y resistencias ocasionadas por una deficiente instrumentación y difusión de la propia reforma entre los implicados.

Respecto a este punto, el Dr. Cristián Cox (2011) señala en una entrevista realizada en Santiago de Chile (Anexo 3), exprofeso para conocer su punto de vista respecto a las estrategias que el gobierno debe de poner en marcha antes de implementar una Reforma educativa, es que ante cualquier tipo de problemática que se pudiera generar al respecto, la Secretaría de Educación

Pública, debió de haber establecido la construcción de acuerdos para que todo lo que se quisiera implementar o modificar, tuviera un respaldo.

Lo segundo que debió hacerse de acuerdo a Cox, fue establecer y contar con un equipo técnico con una gran capacidad analítica de alto nivel, que pudiera establecer estrategias y mecanismos de solución ante cualquier eventualidad presentada durante la implementación.

Un tercer elemento que debió considerarse en la reforma, es un currículo equilibrado. De acuerdo a Cox, el currículo tiene que ser equilibrado para que sea representativo y apropiado para el conjunto de la población y finalmente se debió considerar la relación con la estructuras docentes, con los equipos de trabajo y valorar las prácticas existentes relacionadas con las viejas formas de hacer las cosas, a fin de considerar las implicaciones de los nuevos cambios, los cuales entrarían en tensión con lo que existente y ya establecido, porque nunca se debió de perder de vista que lo nuevo, implicaba una tensión de cambio.

Cada uno de esos cuatro aspectos que se mencionan por el Dr. Cox, son problemas en sí y tienen su propia lógica y demanda de recursos de distintos expertos, no es lo mismo el diseño, que la organización; no es lo mismo el momento inicial de la puesta en marcha que el tercer año de su aplicación o el quinto. Además hay que valorar qué pasa con la evaluación y cómo la evaluación de la implementación impacta sobre los pasos siguientes, en fin, todo esto es lo que se debió de haber considerado de acuerdo a Cristián Cox. (Ver anexo 3).

Es importante valorar que mucho de lo que observa a través de las respuestas de los profesores en el cuestionario aplicado en las distintas escuelas, tiene que ver con lo que no se hizo al poner en marcha la RIEMS; por ello, los docentes carecen de información respecto a los elementos teórico-conceptuales de la reforma y sobre otros aspectos que a continuación se presentan en la siguiente tabla

Tabla N° 9. Conocimiento respecto a los distintos elementos incluidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

¿Qué tanto conoce usted sobre los siguientes aspectos incluidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior?	En gran medida	De manera significativa	De regular a escasa	De manera muy escasa
a. Marco Curricular Común basado en Competencias para la Educación Media Superior.	42.20%	11.70%	40.60%	5.50%
b. Políticas inclusivas para el acceso a la Educación Media Superior.	22.7%	17.3%	46.6%	13.4%
c. Atención a la cobertura, equidad y calidad que enfrenta la Educación Media Superior.	11.7%	22.7%	53.9%	11.7%
d. Tránsito entre subsistemas y escuelas.	25.0%	19.8%	43.5%	11.7%
e. La Universalización del bachillerato.	19.5%	13.3%	54.5%	12.7%
f. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.	26.9%	18.0%	45.4%	9.8%
g. Un perfil curricular basado en competencias.	32.0%	14.4%	46.9%	6.7%
h. La construcción de un perfil docente basado en competencias.	30.5%	18.0%	43.7%	7.8%
i. Reconocimiento de los estudios de Bachillerato a través de una <i>certificación nacional</i> .	25.3%	21.5%	39.8%	13.4%
j. Operación y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta).	17.2%	23.4%	39.1%	20.3%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

5.3. Resultados con relación al ámbito de Valoración de la RIEMS

Valorar en esta investigación la participación de los docentes de bachillerato en la construcción de la política educativa, pero sobre todo con relación a una Reforma educativa como lo es la RIEMS, puede suponer para algunos, una posición que no les corresponde a los profesores, ya que es algo que debe decidirse en las altas esferas del poder y entre quienes son los especialistas en el campo educativo, ya que una reforma de este tipo supone

una excelente estructura en la que deben de estar insertas las estrategias más adecuadas para lograr los objetivos que se propone.

Sin embargo, para otros, muchas veces las reformas educativas que se implementan sin considerar la participación de los principales actores, como es el caso de los docentes de bachillerato, son reformas incompletas porque tienden a considerar un único punto de vista, por lo que suelen presentar fracturas que pueden frenar su avance y mostrarse como medidas poco suficientes para alcanzar los objetivos deseados; o pueden ser vistas como políticas de corto alcance que pueden mostrar sólo resultados parciales, que muchas veces no consideran la realidad de lo que pasa en el escenario en donde se implementan las políticas educativas. Al respecto, el discurso oficial de la SEMS, ha considerado desde la puesta en marcha de la RIEMS, haber sido un proceso ampliamente participativo, consensuado, democrático e incluyente, en el que todos los actores tuvieron papel destacado (SEP, 2008), sin embargo no todo fue como lo señala el discurso oficial; por ello a partir de la encuesta que se aplicó a 128 profesores de bachillerato, se pudieron obtener los datos que a continuación se presentan.

5.3.1. Valoración de la RIEMS por parte de los profesores de bachillerato

Al preguntarles a los docentes de bachillerato respecto a cómo valoraban distintos aspectos de la RIEMS a tres años de la puesta en marcha, ellos consideraron estar en desacuerdo en que la Reforma hubiese sido un proceso de participación amplia y democrática entre el personal docente, directivos y comunidad escolar, ya que el 46.2 % de los encuestados así lo manifestó.

De igual manera ocurrió con el 39.8% de los encuestados al preguntarles si la RIEMS se había caracterizado por haber mostrado una eficiente comunicación con los distintos actores en un sentido abierto y democrático, a lo cual se mostraron en desacuerdo, sobre todo porque como se comentó anteriormente, que este proceso fue selectivo, muy escaso y poco comunicativo, ya que bajo esta perspectiva, el discurso oficial de la SEMS, ha considerado

desde la puesta en marcha de la RIEMS, haber sido un proceso ampliamente participativo, consensuado, democrático e incluyente. Por otra parte, como se muestra en la tabla N° 4, el 42.3 % de los docentes encuestados, consideraron que la RIEMS a tres años de su puesta en marcha, si fue incluyente para todos los profesores, sin que para ellos se hubieran dado casos de exclusión por su preparación profesional o su situación laboral. Finalmente, el 43.7% de docentes encuestados considera que la RIEMS era una estrategia pertinente y relevante para la Educación Media Superior.

Sin embargo, casi el 40% de docentes, se mostraron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta medida, ya que como lo señalaron en la entrevista, muchos profesores fueron llevados a distintas reuniones nacionales de manera masiva, sólo para que hicieran acto de presencia para avalar la RIEMS, sin que realmente hayan participado de manera directa.

Bajo esta perspectiva, distintos profesores entrevistados comentaron que algo muy similar sucedió cuando las autoridades pusieron en marcha el Programa Construye-T⁵⁶, el cual fue una de las acciones incluidas en la RIEMS para incidir a favor de la educación integral de los estudiantes del nivel medio superior, el cual permitiría la prevención de conductas de riesgo, tales como la violencia, las adicciones o el embarazo no deseado, que pudieran truncar su trayectoria educativa. Comentaron que cuando fue el lanzamiento del Programa, miles de estudiantes fueron llevados al Auditorio Nacional, al igual que sus maestros con el propósito de que este Programa fuera anunciado de manera masiva en los medios de comunicación con un espacio abarrotado de acarreados a fin de que avalaran la propuesta del Subsecretario de Educación Media Superior de ese tiempo.

⁵⁶ El Programa Construye-T fue diseñado e implementado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2008, en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo objetivo es empoderar a la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes del nivel medio superior y mejorar el ambiente escolar.

Tabla N° 10. Valoración por parte de los docentes de la RIEMS como un proceso incluyente y democrático

Considera que la Reforma a la Educación Media Superior a tres años de su puesta en marcha ha sido un proceso:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. de participación amplia y democrática entre todos los actores.	21.8%	28.9%	46.2%	3.1%
b. caracterizado por una comunicación amplia, abierta y sistemática por parte de las autoridades educativas.	3.3%	35.9%	39.8%	21.0%
c. incluyente para todos los docentes sin importar su formación profesional o situación laboral.	15.6%	42.3%	23.4%	18.7%
d. reconocido por su pertinencia y relevancia a favor de la Educación Media Superior.	12.5%	43.7%	24.2%	19.6%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

5.3.2. Participación de los docentes en el proceso de construcción e implementación de la RIEMS.

De acuerdo a los elementos implícitos en el documento denominado: *“Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”*, existe en el texto, un buen ejemplo que sirve de preámbulo para valorar ese discurso “incluyente” del estado de manera más puntual. En dicho documento hay una representación ideológica del Estado en donde el primer elemento a discusión es *“el consenso amplio y mayoritario de académicos, especialistas y funcionarios en la elaboración de esta Reforma”*. Con relación a este asunto, la frase trata de mostrar a la comunidad académica y estudiantil, el ser una Reforma incluyente basada en la democracia y en el consenso de los principales interlocutores, cuando en la realidad, la RIEMS se elaboró por un grupo cupular, en el que no participaron más de 50 personas. (Macías Narro, 2009). Esta afirmación marca el énfasis en la preeminencia de un círculo cercano a la SEP, quienes ejercen el poder sobre el discurso para cambiar e imponer una Reforma a la Educación Media Superior.

Este ejemplo sirve para explicar que de la misma forma, se presentó el caso específico del programa de actualización PROFORDEMS, ya que los docentes señalaron que éste fue un programa selectivo, discriminatorio y parcial, ya que muchos de ellos fueron descartados desde el inicio, señalando como causas principales, el no contar con horas en propiedad y estar trabajando con interinatos, además de que mediante oficios les indicaban que aquellos profesores que estuvieran en vías de jubilación, se abstuvieran de participar en este tipo de actualización. Como parte de este punto, se puede decir que la RIEMS fue una imposición de los Organismos internacionales, principalmente de la OCDE para legitimar el discurso del Estado y consolidar la mercantilización de la educación en beneficio de las economías globales. Es importante señalar que una Reforma que no es consultada con la comunidad educativa y avalada por los actores principales, carece de legitimidad en la práctica, porque no es sentida ni aceptada en los hechos y cae en una profunda simulación por quienes no se identifican con ella.

Con relación a los procesos específicos de participación de los profesores de bachillerato en la elaboración de la RIEMS, de acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta (Tabla N° 5), se pudo saber que en su gran mayoría no fueron tomados en cuenta. Por ejemplo, entre el 75% y el 89% de profesores, no fueron invitados a trabajar en la Comisión Técnica Nacional para la elaboración de la propuesta, tampoco participaron en la elaboración del marco normativo, ni en la elaboración del plan y los programas de estudio, ni mucho menos fueron considerados para proponer estrategias de implementación ni de capacitación, tanto a nivel nacional como estatal, por consiguiente no fueron invitados tampoco como capacitadores de la RIEMS, ni en sus escuelas, ni en sus entidades.

Al preguntarles a los profesores respecto a las implicaciones personales, académicas y profesionales con relación a lo que ha significado para ellos la RIEMS, entre el 60% y el 70% de los profesores valoran que la Reforma basada en competencias significa una oportunidad para su desarrollo profesional y laboral, ya que consideran que a partir de las bondades del modelo, el profesor

podrá incorporarse paulatinamente a ciertas mejoras profesionales en su desempeño, lo cual traerá como consecuencia, una mejor situación laboral y salarial. Comentan que la RIEMS, también les ha permitido observar una mejora sustantiva en su desempeño académico y que con esto, su trabajo pueda ser visto como de buena calidad, ya que al apropiarse de las competencias profesionales y del conocimiento respecto la estructura de la propuesta, podrían colaborar de forma sustantiva a la mejora de la calidad educativa este nivel.

Desde luego que los comentarios también se orientan a considerar que con la nueva Reforma, se podría fortalecer su identidad como docentes de bachillerato, ya que antes el subsistema estaba en el abandono y con la importancia que se le ha dado a este modelo, existe un común denominador de integralidad a la Educación Media Superior con un plan de estudios único. Esto nos permite valorar que existe hasta cierto punto un desconocimiento real por parte de los entrevistados en lo que refiere a los conceptos de integralidad y universalidad de la Educación Media Superior, ya que perciben al Sistema Nacional de Bachillerato como algo que estaba separado, sin cohesión y consideran que la RIEMS, le ha venido a dar esa integralidad.

Al preguntarles a los profesores en la encuesta sobre el tipo de participación que tuvieron en la construcción de la RIEMS en aspectos fundamentales como los fueron: el haber enviado recomendaciones para que fuesen incluidas en la Reforma; el haber sido invitado a participar en la Comisión Técnica Nacional, Estatal o local para colaborar en la construcción de la RIEMS, el haber participado en la construcción del marco normativo, o en la elaboración del plan y programas de estudio, la gran mayoría de los profesores (entre el 75% y el 95% de los encuestados) manifestaron no haber tenido ningún tipo de participación en los procesos mencionados. Esto nos permite valorar que la RIEMS fue un proceso poco incluyente para los docentes y que no fue consensado ni basado en las experiencias que pudiesen haber aportado los involucrados. Al respecto, el Dr. Cristián Cox afirma en la entrevista hecha en Santiago de Chile, que una Reforma debe ser un proceso multidimensional y acumulativo, el cual sea construido mediante acuerdos entre los actores

fundamentales, y cuyos acuerdos sean duraderos y permitan que un proceso tan demandante para todos los involucrados, tenga el impacto que se pretende.

El identificar como parte de los resultados la falta de participación de los docentes en la construcción de la RIEMS, siendo ellos los principales ejecutores y actores de la misma, no permite entender que esta fue una acción del Estado en la que de manera unilateral y autoritaria, impuso medidas sin el consenso de los actores principales; Reforma en la que no hubo un debate nacional sobre los fines, medios y métodos para analizar, construir e impulsar el cambio educativo. Diversos académicos Hargreaves, Giddens, Moore y Fullan señalan que una Reforma logre su objetivo, debe de partir de consensos, para lo cual debe de llevarse a cabo una amplia convocatoria donde participe la comunidad escolar, no tan solo los maestros, sino en general, todos los involucrados en dicho proceso; señalan que para que todos los involucrados se sientan parte de la Reforma, se debe de llevar a cabo un diagnóstico, seguimiento y evaluación del subsistema de bachillerato a nivel nacional tomando en cuenta las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, reprobación, deserción, egreso, promoción; los contextos socioculturales del aprendizaje, el origen socioeconómico de los estudiantes, el presupuesto educativo, así como los procesos y logros de aprendizaje; además los proyectos y programas educativos, la capacitación, y la profesionalización docente y directiva, para que de esta manera se conozca la realidad en la que encuentra la Educación Media Superior y con ello generar una Reforma real, apegada a las necesidades de los estudiantes, docentes y directivos. Pero al no analizarse y valorarse la mayoría de estas variables, hoy en día tenemos un rotundo fracaso de una Reforma educativa muy costosa y con un escaso impacto en la mejora de la llamada calidad educativa.

Tabla N° 11. Tipo de participación de los docentes en la construcción de la RIEMS

¿Qué tipo de participación tuvo usted en el proceso de construcción de la RIEMS ya sea a nivel escuela, local, regional o nacional?	En gran medida	De manera regular	De manera escasa	No tuve ningún tipo de participación ni de información
a. Envié recomendaciones por escrito para que fueran incluidas en la propuesta.	0.8%	6.3%	16.4%	75.5%
b. Fui invitado a participar en la Comisión Técnica Nacional para la elaboración de la Reforma.	0.0%	0.0%	2.3%	96.7%
c. Participé en la elaboración del Marco Normativo y en los lineamientos para su puesta en marcha a nivel estatal y local.	0.0%	0.8%	3.1%	95.3%
d. He participado en la elaboración de los Planes de estudio de distintas asignaturas a nivel estatal.	0.0%	2.3%	7.0%	89.9%
e. He participado en la puesta en marcha de estrategias a nivel estatal para la capacitación de instituciones	1.6%	4.6%	3.2%	89.8%
f. He sido capacitador de docentes para orientar la implementación de la RIEMS.	0.0%	7.0%	8.5%	84.5%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

Para reforzar la información obtenida en la encuesta, también las respuestas respondidas por los docentes en la entrevista, tuvieron mucho peso para valorar la falta de participación de los profesores en la construcción y operación de la RIEMS. Los docentes de Bachillerato y del Colegio de Bachilleres, aportaron posturas similares respecto al proceso de construcción e implementación de la RIEMS. Ellos consideraron en la entrevista que en la mayoría de los casos tuvieron nula o muy poca participación en los cambios curriculares que se impulsaron en la Reforma educativa, ya que en muchas ocasiones, recibieron de manera impositiva las modificaciones implementadas en los programas de estudios, asumiendo una actitud pasiva y poco crítica ante el curriculum. Este tipo de respuestas, se interpretan como parte de las tensiones y resistencias que tuvieron los docentes al momento de la construcción e implementación de la RIEMS en sus planteles educativos. También comentaron que solo algunos profesores de los planteles en los que

laboran, se incorporaron a la revisión de la propuesta curricular que les propuso la autoridad educativa, pero que en su mayoría, no contaban con los conocimientos ni con la fundamentación teórica que les permitiera hacer una propuesta alternativa a la que se les propuso.

5.3.3. Valoración de los logros educativos entre los docentes con relación a la RIEMS

Al preguntarles a los docentes sobre algunas situaciones específicas respecto a si sus compañeros de trabajo conocían ampliamente el concepto de competencias y sus implicaciones; si en estos tres años a partir de la implementación de la RIEMS, se habían generado entre ellos nuevas estrategias de enseñanza orientadas a favorecer las competencias de los estudiantes y se habían establecido nuevas formas de evaluación centradas en proyectos, resolución de problemas, rúbricas o estudios de caso, cuestiones específicas que requiere la Reforma en el desempeño docente, los encuestados contestaron que la participación de sus colegas había sido de regular a escasa con un 43.5%, ya que no todos los profesores habían participado en el PROFORDEMS y sobre todo porque la institución educativa, independientemente del programa de actualización, no había implementado otras estrategias complementarias que permitieran orientar a los maestros que por diversos motivos no pudieron insertarse en el PROFORDEMS. Esto nos habla de una carencia de acciones de seguimiento y acompañamiento por parte de la autoridad educativa con relación a aspectos fundamentales de apoyo para la mejora de la práctica educativa.

Una situación que sorprendió en la aplicación de la encuesta fue el hecho de que la mayoría de los profesores que la contestaron, señalaron que la percepción que tenían de sus colegas docentes con relación al desarrollo de las capacidades personales y sociales de los estudiantes, su formación para la convivencia y su preparación para que éstos se pudiesen insertar al mercado

laboral o en estudios de nivel superior, la mayoría de los encuestados percibían que no había ninguna injerencia o cambio significativo, sobre todo porque en sus escuelas no se llevaban a cabo estudios de seguimiento de egresados, por lo cual una vez que el estudiante salía de la escuela, nadie más se interesaba en él. Además, consideraron que al trabajar en planteles de bachillerato general, poco o muy poco tenía que ver su labor o preparación en el aula con una preparación técnica, y que ellos consideraban que estaban formando bachilleres y no técnicos como los hacen otros subsistemas.

También se pudo obtener la opinión de los docentes sobre algunos otros aspectos, por ejemplo si sus colegas habían incidido o no en cambios significativos en las formas de planear las actividades o clases mediante una planeación semestral o mensual, a lo cual comentaron que no había cambios significativos, simplemente al hacer las planeaciones, se tomaban los referentes establecidos en los planes y programas de estudio, se copiaban fielmente en los formatos y se entregaban así porque era simplemente un requisito administrativo, tampoco observaron cambios en el dominio de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que debiesen de permitir el logro del perfil de egreso de sus estudiantes, por lo que se concluye en relación con esta pregunta, que los docentes efectivamente, desde la percepción del otro, no han logrado compenetrarse de la RIEMS a tres años de su puesta en marcha.

5.4. Resultados en el ámbito de tensiones y resistencias de los docentes ante la implementación de la RIEMS.

Hay muchas causas que generan violencia, tensiones y resistencias entre los docentes y las escuelas de Educación Media Superior, las cuales se relacionan con los diversos contextos escolares y con las fuertes diferencias entre los subsistemas y modalidades educativas en donde se viven situaciones y ambientes académicos, organizacionales, sindicales o laborales muy parecidos, pero que de manera específica, en cada uno de estos espacios de trabajo, las problemáticas giran en torno al papel y desempeño de los docentes. La mayoría

de las veces, ellos son quienes deben de asumir distintos roles, valores y posturas acordes a las concepciones construidas dentro de esa realidad laboral en la que se fueron estableciendo nuevas objetividades laborales, nuevos roles docentes y distintas acciones colectivas a partir de la implementación de la Reforma educativa, y que muchas veces, estas medidas no fueron del todo adecuadas a las condiciones laborales ya establecidas, ni tampoco a un consenso que les permitiera asumir como suyos esos cambios, generándose con ello, tensiones y resistencias ante una realidad que les ha modificado las formas en que venían desarrollando su trabajo docente.

5.4.1. Las tensiones de los docentes de bachillerato a partir de las encuestas

Para identificar las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, fue imprescindible acercarse a esa realidad en la que laboran los docentes a fin de entrevistarlos y aplicarles un cuestionario que permitieran valorar la existencia de dichos conflictos y tensiones al respecto (ver tabla N° 6).

El análisis de las entrevistas y de los cuestionarios permitió identificar que los maestros tienen una valoración favorable en algunos aspectos ligados a la RIEMS los cuales les han permitido considerar que esta política educativa ha significado para ellos una oportunidad para su desarrollo profesional y laboral.

Con relación a este punto, el 77.3% de los profesores consideraron que ello puede generar tensiones o resistencias y que éste pueda ser un obstáculo para el desempeño de su labor docente. Otro dato interesante es que el 69.5% de los docentes consideraron que más allá de la importancia de la RIEMS, implicará dedicarle mayor tiempo a la preparación de las clases, a elaborar exámenes y combinar todo esto con la actualización docente. Están convencidos de que permitirá que su desempeño podrá ser de buena calidad al apropiarse de las competencias docentes para mejorar la educación en este nivel educativo, sin embargo implicará más trabajo y tiempo para conocer a fondo la propuesta. Con relación a este análisis, el 53.1%, estima que la RIEMS fortalecerá su

identidad como docentes de bachillerato; a pesar de que haya muy poco reconocimiento a la labor docente en el subsistema.

Sin embargo, es importante señalar que la escuela ha contribuido muy poco al fortalecimiento de la identidad docente, sobre todo porque al interior de las mismas, se han dado fragmentaciones y divisiones entre los profesores que sólo benefician los intereses de unos cuantos. Ante esta situación, las autoridades educativas de los distintos planteles, no inciden en integrar al personal, ya que de esta manera controlan las inconformidades y mantienen el poder. Con ello, la identidad profesional que debiesen de manifestar los docentes con relación a su profesión, es más difícil de forjar en instituciones de Educación Media Superior porque los profesores pertenecen a diferentes disciplinas y escuelas con cualidades y características distintas. En este aspecto, no todos cuentan con una formación común y hay quienes por ser normalistas, universitarios o politécnicos no desean conformar una identidad propia como docentes o profesores, ya que el ser docente, es reconocerse dentro de una subprofesión como muchos dicen.

Estas posturas, contrastan con las respuestas emitidas por los encuestados a partir de una serie de preguntas vinculadas con diferentes aspectos en donde ellos si consideraron la existencia de tensiones y resistencias dentro de su contexto educativo. Al respecto, el 51.3% de los 128 docentes que contestaron los cuestionarios, consideraron que la RIEMS si ha generado división entre los docentes al beneficiar sólo a aquellos que reúnen los requisitos para acceder a mejoras salariales, plazas y categorías. Este punto está vinculado con aspectos de discriminación y falta de oportunidades para todos los docentes de bachillerato, ya que limita las posibilidades reales de mejora en muchos aspectos fundamentales para elevar la calidad educativa. En relación con esta respuesta, el 55.5% de los docentes asumen que la comunicación se ha mostrado ríspida a partir de la implementación de la RIEMS, sobre todo porque la información ha llegado a cuentagotas y de manera privilegiada para algunos docentes vinculados a los equipos de apoyo de las autoridades educativas; ello impide tomar decisiones para incorporarse a los programas y

proyectos emanados de la Reforma. Este asunto ha generado por un lado, tensiones entre aquellos profesores que tienen el interés de participar en la implementación de la Reforma y por el otro, con aquellos que teniendo el privilegio de la información, no acceden ni aplican las propuestas de la RIEMS.

De acuerdo a Waugh y Punch (1987) la actitud de receptividad o resistencia que los profesores presentan ante una Reforma, depende del significado que le atribuyan para sus vidas o para la mejora de la educación; por consiguiente, el grado de congruencia ideológica entre las creencias y expectativas previas y su percepción de los cambios, son una condición necesaria, aunque no suficiente, en el nivel de implementación de la RIEMS.

Las actitudes hacia el cambio, como lo señala Evans (2000) tienen dos componentes: uno ideológico y otro pragmático. El primero depende en parte del capital cultural que tenga el docente y el segundo, tendrá relación con la percepción de autoeficacia para desarrollar la innovación propuesta en las reformas educativas, lo cual está relacionado con la actitud de los profesores para la puesta en práctica.

Uno de los datos más significativos obtenidos a través del cuestionario, es el que nos indica que el 74.2% de los 128 docentes ha considerado que a tres años de la puesta en marcha de la RIEMS, los beneficios prometidos en la misma, no se han visto reflejados hasta este momento para la totalidad de los profesores, ya que la recategorización de plazas, el acceso al Profordems y Certidems; las horas de descarga académica, los procesos de homologación y sobre todo los estímulos docentes, sólo siguen siendo para unos cuantos docentes que sí tienen posibilidades de acceder a mejores salarios. Ello ha generado divisiones, apatía, desinterés y sobre todo simulación en la puesta en marcha de la RIEMS y este número significativo de docentes que piensan así, siguen considerando que la Reforma es un modelo selectivo, desigual y discriminatorio.

En relación a estas tensiones y resistencias, el 59.7% de los docentes de los bachilleratos encuestados, consideran que hay muchas otras cosas más que

provocan conflictos con relación a la implementación de la RIEMS. El análisis de la información evidenció que hay ciertas tensiones con relación a las formas de acceder a los procesos de actualización, sobre todo porque la Reforma ha impulsado los diplomados y especializaciones para que todos los docentes conozcan el modelo por competencias, pero nada ha hecho con relación a las necesidades de los marcos disciplinares de cada asignatura, tampoco ha impulsado cursos con relación a las formas de evaluación; y los pocos cursos que se han dado a nivel de algunas escuelas, han sido poco útiles y pertinentes para orientar el trabajo sobre el modelo por competencias.

Las resistencias a las reformas educativas son un modo de salvaguardar la propia identidad profesional que, por la forma en cómo se implementa por parte de la SEP, los profesores consideran gravemente amenazada su profesión docente. Por tanto, el llamado “malestar docente” sería una manifestación de un síntoma más profundo relacionado con la crisis de identidad profesional.

El fracaso de las reformas que se han implementado en diferentes momentos, también se ha debido a la falta de reconocimiento de los participantes dentro de la Reforma, ya que ésta ha dejado fuera su propia historia de vida. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y actitudes propias de la gente implicada, sino –más aún– esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro. (Clandinin y Connelly, 1998).

De igual forma, el 67.2% considera que la actualización no ha permitido mejorar el trabajo académico, ni la planeación por competencias, ya que se sigue trabajando de la misma manera que antes de la Reforma. Un reclamo considerable (el 64.1%) es el que se relaciona con la falta de acompañamiento respecto a la aplicación de la Reforma. Cada docente hace lo que puede y cada quien la aplica desde sus creencias y experiencias. Por consiguiente, la autoridad educativa a nivel de áreas centrales y a nivel de escuela, sólo se apegan a entregar datos y cifras que muy poco tienen que ver con la realidad; desde luego que mucha de esta información es maquillada para que la escuela o

el subsistema muestre su cumplimiento con la RIEMS, cuando en los planteles y entre los profesores, no se estén generando cambios significativos.

Entre el 60 y 63 % de los profesores encuestados considera que la RIEMS sigue siendo una medida incierta que aún genera muchas dudas en su implementación y las autoridades educativas no han impulsado una buena gestión institucional para orientar el proceso. Pero quizá algo que ha generado inconformidades, tensiones y resistencias es el hecho de que más del 60% de los profesores consideran que la RIEMS se ha convertido en un instrumento de fiscalización de la autoridad educativa, ya que de manera constante hay medidas coercitivas y reclamos de los directores con relación a las formas en que los docentes están llevando en el aula los procesos de Reforma, cuando en muchos de los casos ni siquiera los mismos directores son incluyentes y democráticos al brindar la información y ofrecerles los mismo beneficios a la totalidad de profesores y por si fuera poco, ni si quiera conocen a detalle la misma RIEMS.

Otro aspecto que tiende a generar resistencias y tensiones entre los docentes, es el hecho que muchos profesores de bachillerato se han visto involucrados en asumir comisiones y mayores cargas de trabajo porque sus directores los obligan a participar en los proyectos y programas derivados de la RIEMS, cuando bien saben que los docentes están saturados de grupos y su contratación por horas les impide mayores compromisos, ya que muchos docentes tienen que trabajar doble turno en alguna otra escuela, lo que les impide realizar de manera adecuada la encomienda. Los mismos directores se han quejado de la falta de compromiso y responsabilidad de los docentes, pero por las formas de contratación en los bachilleratos, los docentes no pueden asumir compromisos que están fuera de sus posibilidades de horario.

El docente puede aparentar estar totalmente de acuerdo con la implementación de la RIEMS, sin embargo se resiste en los hechos reales a llevarla a cabo como lo indica la normativa. Esta negativa se convierte en resistencia o rechazo a lo impuesto porque ante las nuevas formas de subjetividad que se oponen justamente a esa identidad del docente en el nivel medio superior, y a la aparición de una nueva racionalidad en el contexto

educativo del bachillerato, se manifiestan resistencias entre los docentes porque implican asumir determinadas prácticas que los configuran dentro de los esquemas de la política educativa para este nivel.

Quizá uno de los asuntos más difíciles con relación a las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato tiene que ver con el trabajo ideológico y las formas en que los profesores buscan promover la transformación de aquellos rasgos opresores, antidemocráticos y autoritarios que se generan al interior de los planteles, pero el profesor de bachillerato, aún no logra pasar a este nivel de análisis, ya que en parte su capital cultural y su formación académica, todavía le impiden llegar a profundizar sobre aspectos vinculados a las formas de lucha y resistencias desde su rol social como parte del engranaje social en el que desenvuelve.

Tabla N° 12. Situación favorable o tensiones percibidas por los docentes en su desempeño laboral.

SITUACIONES FAVORABLE AL DESEMPEÑO	% DE RESPUESTAS	SITUACIÓN DE TENSIÓN EN EL DESEMPEÑO	% DE RESPUESTAS	NO CONTESTO
a. Significa una oportunidad para mi desarrollo profesional y laboral.	77.3%	Es un obstáculo para el desarrollo profesional y laboral, ya que significa una mayor carga de trabajo.	22.7%	0.0%
b. Permite que mi desempeño sea de buena calidad mediante la apropiación de las competencias docentes para mejorar la educación en este nivel educativo.	69.5%	Implica dedicarle mayor tiempo a la preparación de las clases, a elaborar exámenes y combinar todo esto con la actualización docente.	30.5%	0.0%
c. Fortalece mi identidad como docente de educación Media Superior.	53.1%	Hay muy poco reconocimiento a la labor docente, por lo que sería mejor trabajar en otra cosa.	43.8%	3.1%
d. Busca la cohesión del colectivo docente, sobre todo en la toma de decisiones para el trabajo institucional.	45.6%	Genera división entre los docentes al beneficiar sólo a aquellos que reúnen los requisitos para acceder a mejoras salariales, plazas y categorías.	51.3%	3.1%
e. Permite la comunicación abierta y cordial y el trabajo académico es consensado y de manera disciplinaria.	42.2%	La comunicación se ha mostrado ríspida por lo que no hay comunicación entre docentes ante lo cual cada quién toma sus propias decisiones.	55.5%	2.3%
f. Hay claridad en las formas de evaluar el trabajo docente y el de los estudiantes.	47.7%	Resulta difícil de evaluar porque no es fácil identificar las competencias.	47.7%	4.6%

g. Es una oportunidad para obtener distintos beneficios para los docentes que van desde procesos de homologación, mejores plazas, categorías y hasta mejores niveles en el estímulo docente.	25.8%	Los beneficios no se han visto reflejados hasta este momento, ya que son sólo para unos cuantos docentes que sí tienen posibilidades de acceder a mejores salarios. Por lo que sigue siendo un modelo selectivo, desigual y discriminatorio.	74.2%	0.0%
h. La actualización ha sido ampliamente difundida, incluyente para todos, con muy buen nivel y utilidad para el trabajo docente.	39.1%	La actualización sobre la Reforma ha sido escasa y los pocos cursos que se han dado han sido poco útiles y pertinentes para orientarnos sobre las competencias.	59.7%	1.2%
i. La actualización apuntala el trabajo académico, la planeación y la evaluación por competencias.	32.8%	La actualización no ha permitido mejorar el trabajo académico, ni la planeación por competencias. Se sigue trabajando de la misma manera que antes de la Reforma.	67.2%	0.0%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

De acuerdo a los datos obtenidos a partir del cuestionario con relación a la Tabla N° 7 sobre el tipo de manifestaciones o resistencias que se han generado entre los docentes a partir de su implementación, pudimos valorar de acuerdo a la frecuencia de las respuestas, que los entrevistados consideran que solo un grupo minoritario se ha negado a participar en los cursos de actualización, en los diplomados y especializaciones, pero como se comentó anteriormente, esta percepción se genera por el desconocimiento de los docentes sobre la RIEMS, complementado con la falta de información por parte de la autoridad educativa.

Ante la pregunta de que si los profesores muestran apatía y desinterés por los cambios que impulsa la RIEMS y que por ese mismo desconocimiento de la política educativa se negaban a participar abiertamente en ella, los entrevistados consideraron que esto se podía observar en una mínima parte de maestros. En realidad este aspecto no influía en alguna tensión o resistencia.

Al preguntarles a los entrevistados su percepción y punto de vista con relación a la negación de los profesores para asumir el compromiso de poner en marcha la Reforma al interior de sus aulas, manifestaron que al menos la mitad de los profesores (50%) de sus planteles se negaban a ello y que una manifestación de este rechazo se mostraba en el aula, cuando los docentes se negaban a realizar la planeación y poner en marcha los contenidos del modelo

por competencias, pero sobre todo porque la mayoría de ellos, seguía trabajando de manera tradicionalista, tal y como se venía haciendo años atrás, y sobre todo con base a la experiencia que los docentes ya habían adquirido en su trayectoria profesional. De manera mayoritaria, los docentes consideraron que este tipo de actitudes no permitían que la Reforma impactara de manera adecuada y que ello, no generaba en realidad un rechazo abierto y participativo, ya que la protesta sólo se quedaba a nivel de aula, dando pie a una simulación velada sobre la puesta en marcha de la Reforma.

Cuando se les preguntó a los encuestados sobre si las formas de rechazo a la RIEMS se habían dado a partir de movimientos, marchas, mítines, o mediante otras medidas alternativas, el 60% de ellos consideró desconocer esta situación y ello se debía principalmente a que cada profesor tiene un horario distinto, su jornada de trabajo muchas veces no es por plaza, sino por horas, y ello era un impedimento para establecer estrategias de lucha o simplemente para realizar reuniones de análisis y balance de la propia reforma. Aunado a ello, los comités sindicales, en la mayoría de los casos se habían aliado con la autoridad educativa de los planteles por las prebendas que recibían estas organizaciones sindicales y en otros casos, la representación sindical brillaba por su ausencia para poder consultar entre las bases, la postura que tenían los profesores sobre la RIEMS.

Uno de los puntos más importantes que se rescatan de esta encuesta, es cuando se les preguntó a los encuestados sobre cuál era su percepción con relación a la falta de organización y a manifestación abierta por parte de los docentes de su plantel con relación al rechazo de la RIEMS y más del 60% de ellos consideró que ello se debía a que muchos de los docentes que no se manifestaban o mostraban abiertamente su rechazo a la Reforma por diversas situaciones, era porque existía un temor a ser reprimidos o violentados por la autoridad del plantel, ya fuera en la cancelación de sus contrataciones o en la distribución de sus horarios; además de la posible represión de otros grupos de docentes que si apoyaban la Reforma. Ello también se debía a la falta de

cohesión de los docentes al interior de la escuela, lo cual es un factor que impide asumir la resistencia contra la RIEMS.

Finalmente ante la pregunta de que si las escasas resistencias o el rechazo de los docentes a la RIEMS no había sido apoyada por la comunidad estudiantil ni por otros trabajadores administrativos, en más del 50% contestaron que lo desconocían, de igual forma que no tenían información sobre si los docentes habían construido al menos un discurso alternativo con relación al rechazo de la RIEMS, ello implica varias cosas: por un lado, la falta de cohesión como gremio de un subsistema, la falta de interés por conocer la propia reforma y por el otro, una total apatía por conocer a fondo y analizar una Reforma que puede impactar en muchos los aspectos de la vida laboral de los docentes.

Tabla N° 13. Manifestaciones de los docentes respecto a las resistencias

5.- ¿Qué tipo de manifestación o resistencias se ha generado entre los docentes en el que expresen su desacuerdo y oposición contra la RIEMS?	La totalidad de docentes	La mayoría de los docentes	La mitad de los docentes	Algunos docentes	Desconozco, no me interesa
Se niegan a participar en los cursos de actualización, en los diplomados y especializaciones.	0.8%	17.4%	19.5%	39.8%	22.5%
Se niegan a asumir el compromiso de poner en marcha la Reforma al interior de sus aulas.	2.2%	10.9%	35.9%	29.3%	21.7%
Muestran apatía y desinterés por los cambios que impulsa la RIEMS.	2.2%	28.3%	21.0%	33.4%	15.1%
Desconocen en general la RIEMS porque se niegan a participar abiertamente en ella.	0.0%	13.0%	23.9%	45.7%	17.4%
Su rechazo sólo lo hacen a nivel aula sin que impacte a nivel del colectivo docente.	0.0%	11.9%	38.0%	36.0%	14.1%
Manifiestan su rechazo mediante movimientos, marchas, mítines, proponiendo otras medidas alternativas.	0.0%	3.3%	4.3%	32.4%	60.0%
Su rechazo no es visible por temor a la represión de otros grupos de docentes que apoyan la Reforma.	28.3%	32.4%	34.0%	4.3%	1.0%
La falta de cohesión de los docentes al interior de la escuela es un factor que impide asumir la resistencia contra la RIEMS.	38.0%	34.9%	15.2%	11.9%	0.0%
Las resistencias de los docentes no se expresan por temor a sufrir represiones por la autoridad del plantel.	33.8%	38.0%	16.3%	10.9%	1.0%

Las resistencias docentes no han sido apoyadas por la comunidad estudiantil ni por otros trabajadores administrativos.	9.8%	27.2%	10.8%	0.0%	52.2%
A pesar de haber resistencias, éstas no han sido consideradas por las autoridades educativas.	11.9%	32.6%	14.1%	0.0%	41.4%
Los docentes han construido al menos un discurso alternativo con relación a la RIEMS.	8.5%	7.5%	25.0%	0.0%	59.0%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a profesores de Bachillerato. Junio de 2012.

5.4.2. Tensiones y resistencias expresadas por los docentes en las entrevistas

Algunos teóricos del cambio en educación como Popkewitz (1997, 1994) en EE.UU. y Heagreaves (1996) en Canadá, señalan que las resistencias a los cambios se pueden entender sólo a partir del contexto social en que tiene lugar la relación de quien propone una reforma y coinciden en nombrar una serie de factores que explicarían en parte los fenómenos resistenciales de los profesores:

En primer lugar, los autores coinciden en que las reformas tienen un carácter "ahistórico", en el sentido que integran innovaciones sin tomar en cuenta las experiencias de las distintas organizaciones educativas. Las estrategias que se ponen en marcha con una reforma educativa, tienen dos líneas de acción, una que corresponde a la descentralización de la gestión y otra a los cambios en las prácticas pedagógicas. Ambas modificaciones son cambios en labores de gestión y en la tradicional forma de hacer clases, desvirtuando las clases expositivas bajo las cuales ellos mismos aprendieron a ser profesores. El no tomar en cuenta la historia, silencia las experiencias de los profesores.

En segundo lugar, los autores señalan que existe una sobrecarga laboral de los profesores. La mayoría de las reformas exigen descentralización, pero se aumentan los mecanismos de control propios de las nuevas tradiciones de la gestión educativa. Por otra parte, existe la atribución a los profesores "de todos los males de la enseñanza", ya que se hace un cuestionamiento de la carencia de autoridad docente, de su falta de responsabilidad o de vocación, realizándose una especie de "juicio contra el profesor". Este juicio se traduce en un aumento de las exigencias sociales y trae como consecuencia la diversificación de

responsabilidades y la intensificación del trabajo docente. Cada vez que la sociedad, la política o la economía tienen un problema, se vuelve la cabeza hacia la escuela y hacia los docentes en particular y se les culpabiliza de lo que sucede en otros ámbitos fuera del contexto educativo.

En tercer lugar, se señala que ciertos cambios culturales han impactado la actividad profesional de los docentes. La valorización del status y la sociedad de consumo, ponen el acento en el dinero dejando atrás las profesiones simbólicamente relevantes. Por lo tanto, se ha desvalorizado la profesión docente dado que no es una oportunidad para obtener un empleo con ingresos medios o altos. Asimismo, la entrada de diversas culturas a la educación y el cambio valórico respecto de los alumnos, hace muy difícil la profesión docente en todos sentidos.

Fullan (1997) por su parte plantea que muchas veces las resistencias de los profesores, se asumen colectivamente porque existe un alto nivel de exigencias y un deterioro en la calidad de vida de los involucrados, cuestiones que no son tomadas en cuenta por las autoridades educativas al planear y diseñar las reformas educativas. A partir de la Reforma Integral para la Educación Media Superior como es el caso de nuestro país, los docentes se han visto involucrados en múltiples actividades y nuevas responsabilidades que van desde la planeación por competencias, el diseño de instrumentos de evaluación considerando rúbricas, portafolios de evidencias, listas de cotejos, tanto en periodos ordinarios, como extraordinarios de evaluación; elaborar pruebas objetivas, apoyar a los alumnos para evitar la reprobación mediante asesorías individuales y colectivas, tomar cursos intersemestrales que fortalezcan su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; impartir cursos de nivelación para alumnos en situación de reprobación, mantener la disciplina y el orden de los estudiantes, atender a grupos de más de 50 alumnos, que de manera conjunta implica para la mayoría de los docentes, atender a más de 400 alumnos diariamente y muchas otras actividades. Todos estos aspectos, que si bien ya eran parte de las actividades diarias del docente, hoy en día se han reorientado desde el modelo de enseñanza por competencias, lo cual no es nada fácil ni

posible. Todo esto, se expresa de alguna manera en las distintas entrevistas hechas a los profesores de bachillerato, los cuales expresaron lo siguiente:

Con relación a las manifestaciones en contra de la RIEMS por parte de los docentes dentro de los planteles educativos, los entrevistados valoraron que existe una baja participación en expresiones en contra de estas medidas, sobre todo porque una buena parte de profesores determinaron que desconocen sobre el asunto, por lo cual no pueden tomar una postura al respecto, pero algo sorprendente es que este tipo de afirmaciones las están haciendo a tres años de la puesta en marcha de la RIEMS. Esto refleja por parte de los profesores, una apatía y desinterés generalizado, posiblemente en la mayoría de los casos porque los docentes tienen una carga académica frente a grupo muy pesada, trabajan por horas y muchos de ellos tienen que trasladarse a otros trabajos para completar el gasto familiar.

Independientemente de esta situación, los docentes entrevistados consideraron que hay desconocimiento de la propia reforma, no hay una apertura para insertar a los profesores en su análisis y crítica, ya que el tiempo de contratación está únicamente destinado para el trabajo frente a grupo, además el no reunir a los docentes por parte de las autoridades del plantel para informarles con detalle de lo que requiere y exige la Reforma, es una estrategia que utilizan los directores para evitar conflictos, críticas e incluso acciones que vayan en contra de la organización del plantel. Todos estos aspectos nos llevan a entender por qué no hay participación clara y precisa de los docentes ante los embates de una Reforma educativa.

Con relación resistencias y/o situaciones de tensión en sus centros de trabajo, los entrevistados comentaron que cualquier situación de cambio en el espacio educativo, sea cual fuese el grado en que este se presente, siempre reflejaría de manera inmediata la aparición de un tipo de resistencia a dicho cambio, puesto que ello implica una serie de modificaciones a las conductas, comportamientos, y ajustes a las formas en las que se venían haciendo las cosas y a las maneras en que, tanto directivos como docentes, venían

trabajando desde tiempo atrás, y estos actores son precisamente los más involucrados en asumir las nuevas formas de trabajo, lo cual hace que éstos, aunque sea solo de manera verbal, se manifiesten como resistentes al cambio educativo.

En el caso específico de los directores, ellos son parte del engranaje de las políticas educativas y de los cambios que deben de generarse al interior de los planteles, por lo cual asumen su rol de autoridad ante la imposición de la reforma, sobre todo porque se sienten avalados por las instancias superiores, quienes pueden premiar o reprimir de alguna manera a quienes se opongan a dichas medidas. En el caso de los docentes, éstos pueden asumir distintas posturas ante la implementación de la política, sobre todo en los casos que impliquen cambios sustanciales a su trabajo docente o el poner en riesgo su contratación laboral.

Los entrevistados señalan que existen diferentes formas de manifestar su rechazo a la Reforma y a la política educativa, por ejemplo, varios profesores han asumido de manera incondicional los propios cambios que implica la reforma, sin criticar ni juzgar en lo mínimo su estructura, fundamentos o implicaciones; otros han asumido una postura de resistencia activa como una forma de respuesta entre las medidas impositivas que muchas veces no toman en cuenta su participación ni sus puntos de vista de los involucrados, y muchos otros docentes asumen una postura de resistencia pasiva mediante la cual no se manifiesta de manera activa ni se oponen abiertamente a la Reforma, pero simplemente en las acciones académicas y en sus funciones docentes, los profesores siguen trabajando de manera tradicional a como lo venían haciendo antes, sin que ello implique cambios sustantivos en su labor docente.

Siguiendo con el proceso de esta investigación, se entrevistó a los propios actores en el espacio mismo de las acciones relacionadas con la RIEMS con el fin de profundizar en las explicaciones a los rechazos implícitos y explícitos que se manifestaban. La primera aproximación a las resistencias con los profesores se pudo sistematizar a partir de las observaciones, gestos y expresiones con

relación a la pregunta de ¿qué pensaban de la RIEMS a tres años de su puesta en marcha?, en donde expresamente señalaron situaciones específicas de rechazo a la misma. Se identificaron dos tipos de resistencias: los rechazos implícitos (acciones que demuestran rechazo) y rechazos explícitos (argumentos o motivos para rechazar a la Reforma). A continuación se ejemplifica con dos comentarios respecto a las respuestas que dieron dos profesoras de bachillerato

Una maestra de matemáticas que trabajaba con los grupos de 1º y 2º semestre comentó que “algo complementario que trajo la Reforma a nuestra escuela, es que hay que poner en marcha una serie de proyectos que fortalezcan el trabajo de los alumnos y en la mayoría de ellos te piden que implementes las TICs, sin embargo, “en el plantel no existen áreas de informática, y las pocas máquinas que hay, son muy viejas y están llenas de virus”. “También nos piden que trabajemos el modelo por competencias con materiales audiovisuales, que pasemos documentales y películas que fortalezcan los contenidos programáticos, pero solo existen dos salas de audiovisual y siempre están ocupadas por los mismos docentes, es decir, siempre son los mismos quienes las utilizan y nadie pone orden en la escuela, la institución realmente no te brinda apoyo para que puedas hacer uso de estas tecnologías, por lo cual los proyectos nunca se llevan a cabo o en la mayoría de las ocasiones se muestran resultados ficticios que poco tienen que ver con la puesta en marcha de la Reforma. Todo esto no te motiva a innovar o a comprometerse en cambios”.

Otro comentario al respecto, es el de una maestra que trabajó con alumnos del 1º semestre la asignatura de Introducción a las Ciencias sociales, quien comenta que “trabajar las competencias que exige el programa de estudios, es muy difícil, ya que los grupos de nuevo ingreso son de 50 a 55 alumnos, y el primer problema es mantener el orden y la disciplina, ya que aunque son alumnos que inician en el nivel medio superior, muchos empiezan a vivir la libertad que les restringía el estar en secundaria, por lo cual tienden a ser alumnos irrespetuosos, porque viven en contextos difíciles, además muchos de ellos se conocen porque vienen de la misma zona y se juntan para echar relajo,

por lo cual tienes que echar mano de amenazas y de actitudes autoritarias”. “Otro factor que incide en que no logres desarrollar las competencias que señala el programa, son los tiempos, ya que una clase dura 50 minutos, en lo que callas al grupo y lo metes en orden, ya se te fueron 10 minutos, en lo que pasas lista otros 10 y ya sólo te quedan 30 minutos para dar tu clase ¿A qué hora calificas?. A veces es muy difícil revisar ejercicios que dejas en el aula o tareas para que hagan en casa ya que revisar y evaluar, es parte de otro proceso complejo que se da en el aula”. Los docentes consideran que trabajar con los alumnos más difíciles del subsistema, les ha generado una constante frustración y desesperanza.

Una situación muy clara al realizar las entrevistas es que los profesores no están de acuerdo con la reforma y que algunos de ellos la consideran “sin importancia e irrelevante”. Si bien en la mayoría de los planteles de bachillerato en donde se llevó a cabo la investigación, no se muestran tensiones y resistencias explícitas, si se puede observar mediante las actitudes y comentarios de los involucrados, una resistencia implícita o ambigua en la que se responsabiliza o se atribuye a la autoridad educativa, parte de los escasos cambios que se han presentado entre los docentes en los últimos años, por lo cual valoran que una reforma como la que están viviendo en la Educación Media Superior, siempre va ser igual que otras que se implementaron anteriormente; que si bien, ésta les obliga a llevar a cabo una serie de cambios, éstos en la práctica realmente no impactan en nada, ni van a permitir la mejora de los resultados educativos de los alumnos ni del sistema educativo, pero lo que siempre van a generar, es más trabajo para los docentes.

Una de las necesidades más sentidas de los profesores es mejorar la calidad de vida y para lograrlo comentan que es necesario que se mejoren sus percepciones económicas. En el caso de los profesores entrevistados, señalan que para involucrarse realmente en la Reforma educativa, es necesario que le encuentren sentido, que puedan identificar que su trabajo vale la pena y que además sea reconocido por las autoridades educativas, las cuales regularmente no los consideran ni los estimulan para seguir mejorando su práctica educativa.

Plantean que la Reforma hubiese estado acompañada de mejores sueldos para mejorar su situación económica, ya que el salario en bachillerato es muy bajo, pero ni contando con la certificación, les ha traído este tipo de beneficios. Esa es la percepción que tienen los docentes sobre el impacto de la Reforma.

Las resistencias que se han generado en el nivel medio superior son formas propias que los docentes han impulsado desde sus espacios de trabajo, desde las aulas y en las reuniones académicas o sindicales, como una manera de reaccionar ante una intervención percibida como autoritaria; en este caso, por el hecho de considerar que la RIEMS es una propuesta que no les pertenece porque no surgió desde las estructuras propias y de las necesidades que ellos tienen como profesores en el ámbito de su realidad laboral.

Es importante señalar que la situación de las resistencias se asocia sin lugar a dudas con la noción de cambio, sin embargo, no todo cambio es benéfico para todos. Ya desde los años setentas, distintas reformas a la Educación Media Superior se venían implementando por autoridades educativas, especialistas y académicos desligados del ámbito y de la realidad en la que los docentes laboraban, y desde entonces se buscaba saber cuál debería ser la dirección para un mejor cambio educativo, o para determinar cuál debería de ser el nuevo rol de los actores. Todo ello ha generado en diferentes momentos y en distintos espacios, tensiones y resistencias por lo que las autoridades debieron de haber previsto en su momento, diversas medidas para que una Reforma como la que actualmente se está llevando a cabo realmente tuviera impacto en todo el subsistema.

Podríamos decir que desde el funcionalismo de Parsons (1985), distintos docentes de Bachillerato se han guiado por valores de orden superior, universales o neutrales, es decir, muchos de ellos consideran que el conflicto y las resistencias generadas por una Reforma educativa, son situaciones negativas que se deben de evitar a toda costa, ya que ello va en contra de las leyes, los valores de la sociedad y sobre todo en contra del bien común, por lo cual se asumen como defensores de aquello que vaya en contra de lo

establecido.

En este entramado de situaciones, hay docentes que actualmente laboran en bachillerato y valoran el conflicto de manera negativa, ya que si algo llegara a desestabilizar su entorno laboral y se generaran conflictos en su interior, estos profesores tratarían de ignorar el conflicto o minimizarlo para que no se generaran tensiones o resistencias. Esta postura sumisa y moralista de varios docentes, se encuentra enmarcada por aspectos ideológicos o políticos ligados a los mecanismos de poder que se dan dentro de las mismas instituciones de bachillerato, algunas veces por los beneficios, prebendas, o favores que los docentes reciben de la autoridad educativa, otras más porque los docentes están condicionados laboralmente a permanecer en el plantel ya que en su papel de interinos, no se les permite participar abiertamente en conflictos y tensiones que vayan en contra de la estabilidad institucional, sobre todo porque ello implicaría perder la fuente laboral o no ser recontratados para un siguiente semestre.

Algunas formas de tratar el conflicto en los bachilleratos, es mediante la indiferencia que asume la autoridad educativa, ya sea a nivel de escuela o desde instancias superiores, quienes mediante expresiones y formas sutiles, muestran desde el discurso oficial o institucional, que en el subsistema de bachillerato o en las escuelas, no existen inconformidades ni malos entendidos con relación a la Reforma y su funcionamiento; en ocasiones comentan públicamente de la inexistencia de tensiones, o minimizan sus formas de expresión. En algunos casos, la propia autoridad ha eliminado o negociado con los representantes sindicales o líderes académicos de los docentes de los bachilleratos, el que este tipo de expresiones se minimicen al máximo al interior de los planteles. En ocasiones, estas acciones van acompañadas de ciertos beneficios para ambos grupos, ya sea mediante la concesión de espacios físicos para el trabajo sindical, descargas horarias, comisiones sindicales o preferencias en la asignación de estímulos docentes.

Desde otra perspectiva, complementando lo anterior, podríamos considerar al conflicto educativo en la Educación Media Superior, a partir del

entrecruce de procesos de individuación y socialización de sujetos individuales y/o colectivos, históricamente determinados, por lo que el conflicto existe donde hay sujetos – con autoconciencia – que buscan construirse como tales, a partir de las diferencias y coincidencias que cada cual tiene con otros. En este sentido, la construcción del yo-magisterial (en sus condiciones de trabajo), como grupo, no debe verse aislada con relación a los otros⁵⁷, sino que debe ser constituido por todos los docentes, los estudiantes, las autoridades educativas y sociedad en general. Lamentablemente la construcción de la identidad magisterial no siempre coincide con la percepción de los grupos de poder de los gobiernos en turno, por lo que el conflicto y las resistencias docentes nacen de la interacción del magisterio con otros grupos y no respondiendo de forma unilateral y exclusiva a sus intereses (Gentile, 2004)

5.5. Resultados en el ámbito de los Mecanismos de poder y violencia en la RIEMS, Capital cultural y Habitus.

El tratar de caracterizar la violencia simbólica⁵⁸ entre los docentes de Educación Media Superior a partir de la implementación de una reforma educativa como lo es la RIEMS, es entender que los cambios implícitos en dicho modelo, tienen en sí mismos, un papel perturbador porque significan una desestructuración de las prácticas habituales y la pérdida del lazo de identificación con ciertos referentes, con el consecuente desequilibrio que caracteriza a la práctica docente.

El caso que nos ocupa, es la perturbación que el nuevo modelo educativo exige del docente, porque implica un nuevo modelo de actuación profesional que, en lugar de convertirse en un proceso armonioso y consensuado, se ha convertido en un mecanismo de poder que ha generado una violencia simbólica

⁵⁷ Gentil P. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en américa latina. Revista. Educ. Soc., Campiñas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004, consultada en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf> de fecha 27 de julio de 2013

entre los docentes de bachillerato. Esta violencia al momento de implementarse una Reforma, se ejerce a través del condicionamiento por parte de la autoridad para que los profesores puedan poseer un perfil basado en competencias y para sujetarlos a un proceso de actualización en el que mediante el cursamiento de un diplomado y/o especialización, puedan obtener una certificación de habilidades y conocimientos para desempeñar sus funciones docentes, siendo esta violencia aceptada por los docentes como una condición natural, necesaria o justa desde el imaginario social en el que laboran; por ello se considera como una violencia simbólica.

En este asunto tan importante para los docentes, pensar en la imposición de una Reforma educativa, nos hace suponer que la violencia simbólica que viven los profesores en las escuelas de bachillerato se refleja directamente sin que éstos estén conscientes de la dominación a la que se ven sujetos, asumiendo ante el conflicto una reacción inconsciente y no discursiva, porque esa ha sido su manera de sobrevivir y resistir y les ha permitido, sin poner en riesgo su trabajo, la credibilidad de las bondades de la misma al manipular de manera velada, sus *habitus* laborales y otros beneficios individuales o colectivos.

A través del marco que impone el Estado a las prácticas educativas a partir de la imposición de una reforma educativa, se instauran e inculcan unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes; unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria; así como de unas estructuras mentales y unas formas estatales de clasificación, con lo cual se crean "...las condiciones de una especie de orquestación inmediata de los *habitus* que en sí mismos, son el fundamento de una especie de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común". (Bourdieu, 1997).

Bourdieu (1994) señala que es mediante la acción pedagógica (las Reformas y los modelos educativos, el currículum, las nuevas formas y estrategias de enseñar y de evaluar, etc.), como se tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales características de una formación social

inculcada. Así pues, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuye de esta manera a reproducir las relaciones de fuerza que ubican tal arbitrariedad cultural en tanto inculcación, como posición preponderante y dominante.

Esta acción pedagógica es específicamente en donde se genera, de modo contundente, la reproducción social del poder. La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la exclusión, como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación. La acción pedagógica requiere de la autoridad pedagógica como condición social necesaria para el ejercicio del poder de la violencia simbólica, la cual se ejerce en una relación de comunicación en los lugares educativos que producen su efecto simbólico.

Traduciendo todos estos elementos al contexto real de los bachilleratos en donde se genera y reproduce la violencia simbólica, es importante señalar que todas las acciones que el Estado, las autoridades educativas, los especialistas, los organismos internacionales y el propio subsistema de Educación Media Superior, han generado y ejercido sobre los docentes y estudiantes, una violencia simbólica la cual se ha establecido bajo su propia complicidad, incluso de modo inconsciente, ya que las nuevas formas de trabajo, el nuevo modelo por competencias y las novedosas estrategias de actualización, han mostrado toda una gama muy amplia de formas como se puede ejercer tal violencia simbólica y cada bachillerato ha sido el lugar propicio del ejercicio de la violencia social, constituyéndose también en espacios de poder y de la reproducción de la clase dominante.

Con relación a esta explicación de la violencia simbólica dentro de la acción pedagógica, las respuestas de los entrevistados con relación al papel que ejercen los directores de sus escuelas en torno a violencia mediante diferentes acciones, afirma que la mayoría de los directivos utilizan distintas estrategias para conformar pequeños equipos de docentes a quienes se les asignan

determinadas cargas de trabajo y comisiones a cambio de distintos beneficios, como lo es el incremento de horas, tiempos de descarga, apoyo para sus proyectos específicos y otras prebendas, lo cual no es otra cosa más que formas de ejercer el poder y la violencia simbólica por parte de estas figuras educativas, por lo cual muchos docentes al no ser beneficiados y al observar este tipo de anomalías y dobles juegos, han optado por no participar en las distintas actividades académicas, ni a llevar a cabo los proyectos que les llegan desde las instancias superiores porque para ellos, la aceptación de esas condiciones, son parte del actuar común de las autoridades y de lo que cotidianamente se da en sus espacios de trabajo. Con este ejemplo, podemos ver de manera precisa el juego del poder como una acción no violenta que se ha impuesto para significar la unidad de los docentes a través de distintas acciones caracterizadas por distintas arbitrariedades de imposición simbólica, sin que ello implique para el docente, identificar de manera clara, ese juego de la violencia simbólica al interior de sus planteles.

Los docentes comentan que cuanto este tipo de imposiciones se dan en sus escuelas, en la mayoría de las ocasiones se ven obligados a realizar lo que el director o directora les impone, ya que está de por medio su contratación para el siguiente semestre o la asignación de un horario muy difícil de cubrir, ya que les dejan horas “ahorcadas”, les dan grupos en contraturno o les cambian el status de su plaza para que ganen menos. Por ello se ven obligados a cumplir con estas imposiciones.

Es importante señalar que en la mayoría de los Centros de estudios de Bachillerato y los Colegios de Bachilleres, la gestión directiva está a cargo del director del plantel principalmente, luego se encuentra la subdirección académica quien determina la carga horaria, las asignaturas a impartir, los grupos de asesoría, el tipo de planeación que se debe de entregar previo al inicio del semestre, la forma en que se deben de elaborar y entregar los exámenes, la programación de actividades docentes para todo el semestre, etc., y posteriormente se encuentra la subdirección administrativa, instancia que maneja los recursos humanos, administrativos, financieros y materiales. Con

estos tres tipos de instancias, los docentes tiene que tratar de manera continua para desarrollar su trabajo docente y los comentarios hechos por la mayoría de los docentes entrevistados, expresan que “estos tres tipos de autoridad, ligadas al poder y el control dentro de la escuela, han generado problemas en las relaciones humanas y maltrato de los docentes, muchas veces por cosas insignificantes”. Se considera que “en los planteles de Educación Media Superior, se practica de manera continua, una gestión autoritaria; la cual en la mayoría de las veces, frena el trabajo docente, limita la puesta en marcha de propuestas de trabajo y provoca tensiones y resistencias entre los profesores”. Por lo tanto, este tipo de acciones llevadas a cabo por la autoridad educativa en contra de los profesores invita a resistirse de manera implícita. Todos los docentes en general, esperarían una mayor participación en la toma de decisiones dentro de sus planteles, situación que de manera muy escasa se lleva a cabo. Cuando los docentes nos comentan que en la mayoría de sus escuelas existe una gestión autoritaria por parte de sus directivos, quienes siempre han utilizado la táctica de dividir al personal docente para obtener ventajas y llevar a cabo imposiciones, no es otra cosa que parte de esa violencia simbólica que describe Bourdieu.

Los participantes en esta entrevista también señalaron que el docente no puede incidir en la organización y administración de la escuela, porque esta se controla y se maneja unilateralmente desde la dirección del plantel. El director es quien ejerce e impone –mediante distintos mecanismos– todo su poder en cuanto al ejercicio de la gestión institucional, académica, laboral y hasta sindical, por lo que el docente de bachillerato manifiesta su impotencia ante esta la situación. Por su parte la autoridad educativa del plantel tiene todo el poder respecto a sus maestros. Todos los asuntos de la escuela pasan por la dirección, desde las contrataciones, los horarios, la asignación de cargas de trabajo, los planes y programas de estudio, –hasta los permisos económicos y los estímulos docentes–, así que desde este cargo, se definen espacios de poder que de manera efectiva influyen en la implementación de la Reforma educativa, los cuales no han sido considerados en su instrumentación.

Por su parte, algunos entrevistados también comentaron que los docentes, desde su espacio educativo que es el aula, también ejercen el poder con sus alumnos, el docente manifiesta de muchas formas y estilos, sus mecanismos de poder: se encuentran aquellos docentes que imponen un estilo autoritario de dar clase, en donde su palabra es la ley, también se encuentran aquellos que reprueban a los alumnos porque ellos son los únicos que saben; desde luego que también existen los docentes que cobran por cualquier cosa: reciben comisiones por la venta de libros, por enviar a los alumnos a ver una obra de teatro, por llevarlos de visita a algún museo o práctica educativa o por el simple hecho de favorecer a los estudiantes con una calificación aprobatoria. Por consiguiente existe una estructura al interior de los planteles muy autoritaria, rígida, antidemocrática y perpetua; con un sistema de gestión privilegiado para algunos docentes y desfavorable para la mayoría, quienes son excluidos y no tienen facilidades ni apoyo para su desarrollo académico. Todo ello, representa la realidad y el contexto en el que se ha puesto en marcha la Reforma Integral para la Educación Media Superior, es así como se dan las interacciones, las diferencias y posiciones en función del espacio social o campo educativo en el que se encuentran laborando miles de docentes; sin lugar a dudas es el espacio en donde se determinan las formas de ser, de actuar y de asumir las realidad social en donde se desarrolla la docencia.

Con relación al capital cultural, es importante señalar que a partir de los datos obtenidos en el ámbito sociodemográfico, sobre todo con el tipo de formación de los docentes, el grado académico alcanzado, los escasos niveles de titulación, los estudios de posgrado y sobre todo por las observaciones, las entrevistas y el contexto en donde los docentes desarrollan sus labor docente, nos permiten afirmar que la mayoría de los profesores, no han tenido las mejores oportunidades en el ámbito educativo y por consiguiente han reflejado en su formación académica, determinadas imitaciones con relación al capital cultural que poseen, lo cual les cataloga como sujetos con un regular capital cultural.

En forma concreta, los docentes no son parte de los grupos de intelectuales que hayan heredado un determinado capital cultural desde la familia, sino más bien, provienen de familias de escasos recursos por el simple hecho de insertarse en un empleo en el ámbito educativo catalogado y menospreciado por la sociedad en su conjunto, sin embargo, el hecho de haber alcanzado una licenciatura o algún grado académico, los posiciona como parte de un grupo intermedio poseedor de un determinado capital cultural.

El análisis de este capital cultural en los docentes, vinculado con el poder y la violencia simbólica, tienen que ver con la conformación de un capital cultural adquirido también en el ámbito del desempeño académico de los profesores, ya que al interior de las escuelas, existen disposiciones, competencias y habilidades que se adquieren por el simple hecho de ser parte de un cuerpo docente y de un plantel con determinado desarrollo académico. Con relación a este aspecto, cuando un profesor no cubre estos mínimos académicos, su imagen como docente puede quedar al margen de quienes si lo tienen y ello, puede afectar su estatus, su imagen y su posición frente a los demás profesores.

Es importante señalar que los grupos sociales que pueden aportar capital cultural en el sujeto como tal, son la familia, la escuela y el trabajo, por ser núcleos de socialización. En este mismo orden de ideas, el docente de bachillerato se ve involucrado al menos en uno de estos espacios que aportan elementos a su capital cultural, ya que en el trabajo adquiere valores, costumbres y formas de hacer las cosas, lo cual se incorpora en forma de “habitus” a su vida cotidiana, por lo que la convencionalidad educativa, le confiere un valor, el cual llega a concretizarse en un reconocimiento institucionalizado y plasmado en los títulos académicos que va adquiriendo con el transcurso del tiempo, situación que se convierte en capital cultural acumulado y le confieren al portador, la posibilidad de valorar monetariamente su capital cultural adquiriendo mejores remuneraciones por su trabajo docente.

Por tal motivo, no podemos obviar la trascendencia que tiene el capital cultural en el rol docente para su desempeño en la escuela. En este sentido, el

nivel educativo en donde se desempeñan los docentes de bachillerato, su formación y su desarrollo académico dentro de la escuela, son factores determinantes que les han permitido circular y adquirir capital cultural objetivado, fomentando con ello la incorporación de conocimientos; condiciones altamente favorables para el desarrollo académico. Esta circulación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas académicas por parte de los docentes de bachillerato, han coadyuvado a la acumulación de conocimientos que les han facilitado la integración al espacio educativo en el que laboran.

5.6. Entrevista a un especialista con relación a la implementación de Reformas educativas

Como parte de esta investigación y considerando la importancia de la implementación de políticas educativas, como es el caso de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, se llevó a cabo una entrevista con el Dr. Cristián Cox Donoso durante una pasantía que realice en la Pontificia Universidad Católica de Chile durante agosto-diciembre de 2011. Esta entrevista tuvo como propósito conocer la opinión experta con relación a las formas y mecanismos mediante los cuales se puso en marcha la Reforma Educativa en Chile en la década de los noventas a partir del regreso de la democracia y el establecimiento de la alternancia, hasta su desarrollo, renovación y reorientación en el 2010. Esta entrevista también tuvo como fin, comparar la experiencia chilena con los esquemas de implementación la llamada Reforma Integral para la Educación Media Superior en México. Nuestro interés se centró, por un lado, en conocer cómo se diseñaron, operaron y evaluaron dichas Reformas en Chile y cómo se convirtieron en un modelo exitoso para toda Latinoamérica y por la otra, contrastar esta vasta experiencia de las reformas educativas en Chile comentadas por el Dr. Cristián Cox, con los procesos, formas y estrategias de implementación llevadas a cabo en México con la Reforma para la educación media superior. El Dr. Cristián Cox es uno de los más reconocidos especialistas a nivel internacional en la implementación de reformas educativas, fue director del Centro de Políticas y Prácticas en

Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Educación en esta Universidad. El Dr. Cox también se ha desempeñado en el Ministerio de Educación de Chile en distintos gobiernos, ha sido Coordinador Nacional del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Ha trabajado como consultor para la OCDE, el Banco Mundial, el BID y la UNESCO y fue profesor visitante en la Universidad de Stanford en 2005. Es Autor y coautor de diferentes libros y publicaciones, entre las que se encuentran: Desigualdad educativa en América Latina: modelos, políticas y cuestiones (2010); Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. (2010); Formación política y la implementación de la reforma de educación secundaria: el caso de Chile a comienzos del siglo (2006).

Con relación a la entrevista, ésta se puede ver en extenso en el apartado de anexos. Algunos aspectos ligados con los comentarios del Dr. Cristián Cox, sirvieron de base para fundamentar diversos apartados en los ámbitos, criterios e indicadores de los resultados de este capítulo V.

Con relación al análisis de esta entrevista se puede valorar que las respuestas expresadas por el Dr. Cristián Cox Donoso tienen mucha vinculación con las respuestas y con los diversos puntos de vista que fueron expresados por los docentes de bachillerato durante la aplicación de las encuestas, las observaciones, las entrevistas y con la postura de diversos teóricos que recomiendan que ante la implementación de una Reforma como lo es la RIEMS, se requiere considerar varios aspectos, entre ellos, la construcción de acuerdos entre los distintos actores involucrados en una Reforma educativa como lo es la RIEMS, a fin de que ello permita la implementación, desarrollo, continuidad y valoración de distintos procesos, pero sobre todo que le den validez, coherencia y credibilidad para que sea aceptada por todos los involucrados. Si estos acuerdo no se construyen, se pueden generar conflictos, desinterés, críticas y tensiones entre los distintos actores, algo similar a lo que representó para los docentes la RIEMS, la cual tuvo carencias desde su propia implementación y operación por parte de las autoridades educativas.

De acuerdo a los comentarios del Dr. Cristián Cox, en toda Reforma Educativa deben de participar tres actores fundamentales: Especialistas, profesorado y autoridades educativas. Al respecto, la RIEMS no contó específicamente con la representación del profesorado, situación ya manifestada anteriormente por los docentes en la entrevista que se les realizó.

Esta situación, tal y como lo confirma Hargreaves (1999), se genera cuando al momento de implementar una Reforma, a los profesores se les somete a un proceso de trivialización de su trabajo, subyugándolos de este modo. Los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes y las orientaciones curriculares “a prueba de profesores” y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, definen su trabajo y delimitan su poder de criterio. Paradójicamente, en los centros de trabajo de los profesores, como en otros, las medidas diseñadas para poner en marcha las Reformas, incrementan el control técnico, provocando problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar de forma más intuitivas, más emocional y más morales de lo que permiten estos controles técnicos. Marchesi (2002) por su parte, hace una aportación muy significativa relacionada con esta idea de Hargreaves al afirmar que: “Los profesores se sienten abrumados y escasamente valorados y perciben que la Reforma, pensada desde parámetros sociales y curriculares, no ha sido capaz de responder a sus demandas profesionales ni de ofrecerles una formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos (págs. 345, 356-7).

Quizás una de las situaciones muy puntuales que hace el Dr. Cox, es que cualquier política educativa deberá aplicarse siempre a mediano o largo plazo, pero nunca debe de estar ceñida a periodos sexenales o a intereses partidarios y en ese sentido, la RIEMS estuvo apoyada políticamente mediante recursos e infraestructura durante los primeros 4 años de su implementación, sin embargo con la caída del subsecretario Dr. Miguel Székely Pardo, la RIEMS entro en un letargo del cual ya no pudo salir adelante. Si bien hoy en día se lleva a cabo en los diversos planteles de Educación Media Superior, no se ha llevado a cabo una evaluación y seguimiento real de su impacto; e incluso como parte de los

análisis llevados a cabo por la Auditoría Superior de la Federación, hay muchas anomalías que no se solventaron en su momento y aún continúan sin aclararse.

El Dr. Cox plantea que toda Reforma implica para los actores educativos, un cambio radical, ya que implica que los profesores salgan de su zona de confort para dar paso a los cambios significativos propuestos por cualquier Reforma. Por consiguiente, el romper con las formas de trabajo y asumir una postura de cambio mediante una nueva forma de hacer las cosas, tiene que ver también con el acceso a mejores niveles salariales y a mejores condiciones laborales. No es simplemente el querer seguir haciendo lo mismo, sino que todo esfuerzo requiere una recompensa, sobre todo que a partir de la implementación de la RIEMS, el docente de manera efectiva no ha recibido ninguna retribución extra a su esfuerzo, ni ha podido mejorar laboralmente con alguna plaza de tiempo completo.

Finalmente, las orientaciones y puntos de vista del Dr. Cristián Cox, son aspectos fundamentales que debieron de haberse considerado desde el momento de la implementación de la RIEMS. Las aportaciones que él nos hace, son muy valiosas y deben ser consideradas para futuras acciones que se lleven a cabo en México, porque se relacionan con aspectos específicos que pueden permitir el éxito cualquier Reforma educativa.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Conocer y reflexionar respecto a las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato a partir de la puesta en marcha en 2008, de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), fue sin duda una gran experiencia que permitió adentrarse en los contextos educativos en donde laboran y establecen los docentes de bachillerato sus distintas interrelaciones, diferencias y posiciones con relación a la implementación de las políticas y reformas educativas. Para ello fue necesario conocer a fondo el entramado de relaciones existentes entre los distintos actores que laboran en este nivel educativo, en específico de aquellos docentes que trabajan en planteles de la Dirección General del Bachillerato, quienes a partir de la implementación de la RIEMS, fueron los sujetos directamente involucrados en este ajuste a la política educativa en el ámbito de la Educación Media Superior en México.

Todo este entramado de situaciones entre las imposiciones de la política educativa y los docentes de bachillerato, generó distintas problemáticas comunes que se expresaron en el contexto educativo, en el aula y en el desempeño laboral de los profesores y mucho tuvieron que ver en relación a este aspecto, las acciones llevadas a cabo por la autoridad educativa para implementar, y operar la RIEMS. Todo ello provocó reacciones, tensiones y resistencias de diversos tipos por parte de los docentes ante la acción reformista; lo cual se refleja de manera extensa en los resultado del Capítulo V. Para cerrar este trabajo de investigación, veamos a continuación las principales conclusiones que se generaron al cierre de este proceso.

Primera. Al preguntarnos al inicio de esta investigación sobre el perfil y el contexto educativo y laboral en el que se desempeñan los docentes de bachillerato se pudo corroborar que las maestras representan al 44.5% de la población docente, mientras que los profesores son el grupo más representativo con un 55.5%. En realidad estas diferencias en cuanto al número de docentes no marca grandes diferencias, por el contrario, muestra un equilibrio en cuanto a la situación de género de quienes trabajan en el nivel medio superior.

Respecto al rango de edad de los docentes de bachillerato, éstos se encuentran entre los 36 a 40 años con un 28.0 %, y le sigue el rango de edad entre los 46 a 50 años con un 21.1%. Con relación a estos datos, se puede decir que en el ámbito demográfico en el bachillerato, laboran docentes con al menos 15 años de antigüedad en el servicio, ya que muchos de los profesores ingresaron a laborar a una temprana edad. Por otro lado, la población con edades en el rango de los 46 a los 50 años, son un grupo que está muy cercano a la jubilación, por consiguiente son docentes que han experimentado tanto el modelo educativo anterior como el actual y al menos cuentan con una experiencia de 25 a 30 años de servicio. Este grupo de docentes por su experiencia laboral, ha sido el que en mayor medida manifiesta de distintas formas, conflictos, tensiones y resistencias, ya que por los beneficios obtenidos a lo largo del tiempo, como lo es la basificación, las mejores plazas homologadas, los mejores horarios y una mejor estabilidad laboral, además de haber librado los embates de las anteriores reformas educativas, resultan ser quienes se oponen mediante distintas formas de resistencias, a la implementación de la reforma educativa, mostrando ante ella, apatía, desinterés, o indiferencia ante su puesta en marcha y pueden ser un ejemplo a seguir por parte de los docentes jóvenes con menos años de experiencia.

Con relación a la preparación profesional, el 49.2% de los docentes están titulados, el 16.4% trabaja en el bachillerato con licenciatura sin estar titulado y el 3.9% se encuentra concluyendo estudios de licenciatura. Ello nos habla de un escaso capital cultural, ya que los profesores de bachillerato deberían de estar laborando con un título de licenciatura, sin embargo, muchos profesores se fueron incorporando sin cubrir realmente el perfil, beneficiados por las distintas instancias en el plano de la EMS, entre ellas: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, los directores de las escuelas y las autoridades educativas representada por la DGB. Al respecto, aún hay graves deficiencias en la incorporación de docentes, a pesar de que ya se ha implementado desde el 2014 la incorporación de profesores mediante examen de ingreso.

En el nivel de bachillerato, siguen existiendo vicios, preferencias, recomendaciones y formas discrecionales de quienes se han incorporado a laborar en este nivel educativo. Desde luego que muchos de los beneficiarios, han accedido a la plaza docente sin una formación pedagógica para desempeñar sus tareas; de igual forma, sin el dominio de diferentes aspectos fundamentales para ejercer la docencia como lo son el dominio de los modelos educativos, la planeación académica, el manejo de estrategias didácticas o las formas de evaluación.

Los criterios de asignación de horas y plazas docentes, son sin lugar a dudas el mayor problema para implementar los programas, proyectos y procesos de actualización de los docentes en el nivel bachillerato, ya que el 63.3% de la planta docente, ha sido contratada por horas. El problema más grave de incorporación de docentes, se presenta en los planteles privados de bachillerato, ya que en estas instituciones no hay realmente un seguimiento que permita observar las formas de acceso del personal docente. Si ello no se da de manera efectiva en los planteles públicos, mucho menos se ha dado en los planteles particulares.

Por otro lado, el trabajo docente desarrollado en los distintos planteles de bachillerato, se caracteriza por el escaso trabajo colegiado; la falta de estrategias didácticas en el desempeño dentro del aula; el desconocimiento de distintos instrumentos de evaluación que les permita hacer uso adecuado de rúbricas, portafolios de evidencias, listas de cotejo y la elaboración de diferentes estrategias de evaluación. De igual forma, al analizar el impacto de la RIEMS en el desempeño del docente, se pudo conocer que no todos los profesores tienen la suficiente preparación académica para poder transmitir a sus alumnos las competencias básicas, disciplinares y profesionales y sobre todo aquellos conocimientos que les permitan a sus alumnos lograr el perfil de egreso. Esto se debe a que la mayor parte de los docentes de bachillerato desconocen la propia Reforma, sus fundamentos y alcances. Esto ha generado una enseñanza basada en la experiencia a partir de los conocimientos acumulados en los años de servicio.

Segunda. Respecto a la pregunta con relación a las políticas de actualización de la RIEMS con el fin de que los docentes de bachillerato se pudiesen apropiarse de los elementos teórico-metodológicos implícitos de la reforma y valorar su impacto real en la práctica docente, se puede concluir que el PROFORDEMS fue el programa maestro para llevar a cabo la actualización y profesionalización de los docentes de bachillerato; y los diplomados, especializaciones y maestrías fueron parte de las estrategias mayormente utilizadas por la SEMS para alcanzar el perfil docente basado en competencias, de igual forma, fue la estrategia más utilizada para incrementar la titulación de los docentes ya incorporados en los planteles de bachillerato y de otros subsistemas de Educación Media Superior. En los bachilleratos investigados, el 21% de profesores se encontraban dentro del proceso de actualización dentro del PROFORDEMS cursando el diplomado, el 1% se encontraba en la especialización y el 3% en la maestría. Además, el 9.5% ya habían concluido con el diplomado y de ellos, sólo el 2.2% habían logrado la certificación.

Lo más preocupante es que el 65.2% de docentes, no habían iniciado ningún proceso de actualización con relación al nuevo modelo por competencias implícito en la RIEMS, por consiguiente, entre las principales causas de este problema, se encontraron la falta de información por parte de los docentes para insertarse en dichos procesos; el no cubrir el perfil que exigía la SEMS para incorporarse a los diplomados; la alta deserción de docentes del programa; la falta de experiencia de los distintos asesores en línea y el desconocimiento del contexto real en el que se desarrolla la Educación Media Superior; la falta de medios y espacios para realizar el diplomado en línea; la falta de seguimiento, acompañamiento y evaluación del proceso de actualización por parte de las autoridades educativas y la gran diversidad de conceptualización respecto a la reforma, muchas de ellas sin coincidir con el enfoque que planteaba la RIEMS.

Además dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, hubo situaciones con el proceso de actualización, en donde los docentes dudaban sobre una verdadera capacitación de los asesores, de la forma en que se construyó el diplomado y respecto a la estructura del mismo, considerando que

era un proceso muy memorístico y poco vivencial, además de no plantear con claridad las competencias docentes que se deberían alcanzar al término del diplomado. Independientemente de estos problemas técnicos y de operación, los docentes de bachillerato consideraron que el proceso de actualización mediante los diplomados y especializaciones del PROFORDEMS, no les había permitido mejorar el trabajo académico al interior del aula, ni tampoco había ejercido o influenciado en el proceso de enseñanza a fin de mejorar aspectos como la planeación o la evaluación por competencias; además de plantear que a cuatro años de la implementación de la RIEMS, en los planteles de bachillerato se seguía trabajando de la misma manera que antes de la Reforma.

De acuerdo a la opinión de los docentes, todo este proceso de actualización, en lugar de ayudar a mejorar la enseñanza, ha tensado la labor de los profesores, ya que ha creado diferencias en cuanto al trato, las condiciones de trabajo y las mejoras académicas entre quienes si han podido acceder a estos procesos de actualización y entre quienes no han podido por los motivos expresados durante las entrevistas. Esto nos habla de un programa excluyente, selectivo discriminatorio.

Con relación a los distintos aspectos teórico-conceptuales y la estructura de la RIEMS, tales como las políticas inclusivas para el acceso a la Educación Media Superior, hay un conocimiento escaso al respecto, lo cual significa que en la realidad, los docentes conocen muy poco con relación a la fundamentación de la RIEMS, y desconocen muchas cosas respecto a los elementos implícitos con relación a las políticas inclusivas para el acceso a la Educación Media Superior, la atención a la cobertura, equidad y calidad, el tránsito entre subsistemas y escuelas, la universalización del bachillerato, el perfil curricular basado en competencias, el reconocimiento de los estudios de Bachillerato a través de una certificación nacional y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta).

Tercera. Al preguntarnos al inicio de esta investigación con relación al discurso educativo expresado en los documentos oficiales y la forma en que los

docentes de bachillerato habían sido considerados y consensados con relación a su participación en la construcción de la RIEMS, se puede decir que la participación de los profesores fue nula, ya que la gran mayoría consideró que no tuvieron participación en la construcción y operación de la misma.

Por su parte, el discurso oficial de la SEP ha considerado que desde la puesta en marcha de la RIEMS, este fue un proceso ampliamente participativo, consensado, democrático e incluyente, sin embargo en la mayoría de los planteles en donde se investigó respecto a este asunto, se pudo comprobar que los docentes en su gran mayoría no fueron tomados en cuenta. Por ejemplo, entre el 75% y el 89% de profesores, no fueron invitados a trabajar en la Comisión Técnica Nacional para la elaboración de la propuesta, tampoco participaron en la elaboración del marco normativo, ni en la elaboración del plan y los programas de estudio, ni mucho menos fueron considerados para proponer estrategias de implementación ni de capacitación, tanto a nivel nacional como estatal, por consiguiente no fueron invitados tampoco como capacitadores de la RIEMS, ni en sus escuelas, ni en sus entidades.

De igual forma se puede considerar que a pesar de que muchos docentes enviaron recomendaciones, éstas no fueron incluidas en la Reforma. Con ello, se puede comprobar que la construcción e implementación de la RIEMS fue una acción del Estado en la que de manera unilateral y autoritaria, se impusieron medidas sin el consenso de los actores principales; Reforma en la que no hubo un debate nacional sobre los fines, medios y métodos para analizar, construir e impulsar el cambio educativo. En gran medida, esta falta de involucramiento de los docentes en la construcción de la Reforma, provocaron tensiones y resistencias explícitas e implícitas que han impedido la operación de la RIEMS de manera adecuada.

Cuarta. Respecto a la pregunta central de esta investigación, con relación a las formas en que los profesores de bachillerato manifestaron sus tensiones y resistencias al momento de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior en el contexto laboral y educativo en el que

desarrollan su labor educativa, se pudo concluir que el 51.3% de los 128 docentes consideraron que la RIEMS si ha generado división entre los docentes al beneficiar sólo a aquellos que reúnen los requisitos para acceder a mejoras salariales, plazas y categorías; el 74.2% consideró que los beneficios prometidos al incorporarse a la reforma, no se han visto reflejados para la totalidad de los profesores, ya que la recategorización de plazas, el acceso al Profordems y Certidems; las horas de descarga académica, los procesos de homologación y sobre todo los estímulos docentes, sólo siguen siendo para unos cuantos, y que todo ello ha generado tensiones, resistencias, divisiones, apatía, desinterés y sobre todo simulación en la puesta en marcha de la RIEMS.

Retomando el asunto de las tensiones y resistencias que se han presentado en los bachilleratos a partir de la implementación de la reforma educativa, son formas mediante las cuales los docentes impulsan desde sus espacios de trabajo, desde las aulas y en las reuniones académicas o sindicales, distintas formas reaccionar ante las el autoritarismo, la imposición y la falta de consenso; además de considerar que la Reforma esta desligada del ámbito y de la realidad en la que laboran cotidianamente.

De igual forma, hay docentes que valoran el conflicto de manera negativa, ya que consideran que estas formas de manifestación por parte de distintos profesores, puede llegar a desestabilizar su entorno laboral y con ello, perder los beneficios que han adquirido en el transcurso del tiempo; por lo cual ignoran el conflicto o lo minimizan. Esta postura sumisa y moralista de varios docentes, se encuentra enmarcada por aspectos ideológicos o políticos ligados a los mecanismos de poder que se dan dentro de las mismas instituciones de bachillerato, algunas veces por los beneficios, prebendas, o favores que los docentes reciben de la autoridad educativa, otras más porque los docentes están condicionados laboralmente a permanecer en el plantel.

De manera muy concreta, las inconformidades, tensiones y resistencias de los profesores ante la implementación de la RIEMS se han generado porque: la propia reforma se ha convertido en un instrumento de fiscalización de la

autoridad educativa, ya que de manera constante hay medidas coercitivas y reclamos de los directores con relación a las formas en que los docentes están llevando en el aula los procesos de Reforma; porque la reforma en lugar de contribuir al fortalecimiento de la identidad docente, ha generado fragmentaciones y divisiones entre los profesores porque estas medidas sólo benefician a los intereses de unos cuantos; porque la reforma no ha permitido la cohesión de los docentes, por el contrario, ha generado la individualización o balcanización de diferentes grupos, ya que de esta manera las autoridades educativas de los distintos bachilleratos, controlan las inconformidades y mantienen el poder. Las tensiones y resistencias a las reformas educativas también se generan porque son un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, ya que los profesores consideran gravemente amenazada su profesión docente, sobre todo de manera más marcada en aquellos casos en donde una reforma como ésta, ha dejado fuera la propia historia de vida de muchos profesores.

Las tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato también tienen que ver con el trabajo ideológico y las formas en que los profesores se dan cuenta de diversos rasgos opresores, antidemocráticos y autoritarios que se generan al interior de los planteles, sin embargo, llegar a profundizar sobre aspectos vinculados a las formas de lucha y resistencias desde su rol social como parte del engranaje social en el que desenvuelven, aún está alejado de la realidad que se vive en los planteles de bachillerato.

De acuerdo a Fullan y Stiegebauer (1997), los profesores parecen aceptar el trabajo, cuando en realidad rechazan la mayoría de las intervenciones, por lo que existen una serie de razones por las cuales no es posible que se puedan explicitar los verdaderos argumentos de los docentes para rechazar o aceptar una Reforma. Muchas veces, la propuesta de un cambio educativo que nace de los intereses ocultos por parte de la autoridad educativa, no coincide con los deseos de cambio de los profesores, ya que mientras los primeros buscan un cambio para la mejora de calidad educativa, los segundos buscan ante una Reforma, cambios en su calidad de vida y mejoras en la

organización. Por lo cual, entre ambas posturas, se crean simulaciones seguras que impiden resolver los problemas entre los que implementan las reformas y entre los que ponen en marcha de manera efectiva las reformas, que sin lugar a dudas son los docentes.

A partir de la experiencia y de las observaciones hechas en las distintas instituciones de Educación Media Superior, puedo concluir que si bien no existe una organización docente específica que se oponga abiertamente a la Reforma Educativa y permita abanderar las demandas y las acciones de rechazo, puedo observar que existe una complicidad colectiva entre los docentes para rechazar la reforma de alguna manera, es decir, pareciera ser que existe una postura legítima dentro del ámbito docente para realizar mediante prácticas no discursivas o mediante resistencias implícitas al trabajo cotidiano, una rechazo a la RIEMS, lo cual se comprueba por el desconocimiento que los docentes tienen de la misma, el poco interés que muestran por conocerla, por la apatía para analizarla y para identificar sus bondades o desaciertos y por lo poco que aportan a un cambio educativo real y efectivo.

Si bien no existe un discurso explícito por parte de los profesores con relación al sustento teórico sobre el modelo educativo en el que se basa la RIEMS, algunos saben que ésta se sustenta en las recomendaciones que hacen los distintos organismos económicos internacionales y en la teoría del Capital Humano, pero la mayoría carece de los elementos básicos que les permitan analizar y valorar las tendencias de un modelo por competencias con relación a los grupos de poder y a las empresas, a fin de obtener desde la educación media superior, la mano de obra calificada para que ésta se inserte en los mercados globales.

Quinta. Respecto a los mecanismos de poder y de violencia simbólica que se generaron en los distintos bachilleratos de Educación Media Superior a partir de la implementación y operación de la RIEMS, se puede señalar que los mecanismos de poder dentro de la Educación Media Superior, específicamente en el ámbito de los planteles educativos como campos intelectuales, se sustenta

en base a un discurso económico de los mercados y en lo simbólico por la pertenencia social de quienes laboran y estudian en ellos. En este caso, tanto los docentes como los estudiantes son considerados por el Estado como individuos a los que hay que transmitirles la ideología de la clase dominante, ya que de esta manera, se educa, forma y construye la estructura productiva dentro de la sociedad. Desde luego que el interés genuino de quienes ostentan el poder político y económico en el país, establecen y acuerdan un modelo educativo que esté acorde a las necesidades del mercado global, y para ello utilizan la estructura oficial a fin de garantizar que la educación que se imparta en este nivel educativo, les brinde jugosos dividendos a mediano y largo plazo.

Cabe destacar que el nivel político en la implementación de una Reforma educativa, es el campo del ejercicio del poder y si la reforma a la Educación Media Superior nace de la política educativa, significa que dicha medida se circunscribe a la esfera del poder.

Otro aspecto importante que es necesario mencionar, es que la clase social a la que pertenecen los estudiantes de bachillerato, es determinante en el éxito escolar en la escuela, por lo que se le puede atribuir a las instituciones educativas y al propio sistema, una función de reproducción de las desigualdades sociales en las sociedades de clases, como es el caso de la sociedad mexicana. En el bachillerato, como institución escolar, se redistribuyen los estudiantes mediante evaluaciones y exámenes basados en juicios académicos y prácticas que son objetivamente orquestadas en este campo de poder.

El sistema de enseñanza en el bachillerato, como un sistema simbólico fundamental, no se limita a una transmisión neutra de la cultura de la sociedad, ni tampoco es libre de ideología, sino que todos los dispositivos pedagógicos tienen una intencionalidad y una naturaleza que sólo se puede entender en el aula, a través de las relaciones con esa estructura social fragmentada en donde los mecanismos de poder en ella, son desiguales entre quienes los poseen y entre los que carecen de ellos.

Por consiguiente, la escuela y su modelo basado en competencias implican la imposición de un “arbitrario cultural” (currículo) de la clase dominante, en donde se pretende idealizar el sustento ideológico de la escuela: el modelo por competencias, sus contenidos, su estructura y la forma de enseñarse tiene una naturaleza propia de clase en relación con la clase en el poder, lo cual todo este esquema educativo se convierten en legítimo y objetivo desde la visión propia de quienes ostentan y dirigen el poder, lo cual nos da un panorama bastante claro respecto a las formas de poner en marcha aspectos vinculados con una velado violencia simbólica.

No es un currículo legítimo de las clases dominadas, sino de las dominantes, aunque en el campo educativo se legitima con la inclusión de todos; es un resultado arbitrario, en la esfera simbólica, del ejercicio del poder. En esto consiste la violencia simbólica de la que habla Bourdieu, ya que el currículo tiene la capacidad de imponer y convertir en legítimas determinadas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza que se encuentran en su base. No cabe duda que mediante la acción pedagógica, el trabajo que desempeñan los docentes frente a grupo al llevar el nuevo currículo basado por competencias, es la forma en que se despliega la arbitrariedad cultural a través de un proceso cuya carga de violencia simbólica residiría en la inculcación de una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de poder entre las clases sociales.

En este sentido, la influencia del discurso pedagógico oficial en el ámbito las escuelas de bachillerato, es sumamente influyente, ya que el carácter constituyente de este discurso del Estado, trata de imponer y modificar mediante relaciones discursivas, la perspectiva social sobre los problemas de la Educación Media Superior; responsabilizando a otros –principalmente a los maestros– de la crisis educativa y fortaleciendo su rol de salvador y benevolente en beneficio de los jóvenes que asisten al bachillerato.

De igual forma el discurso pedagógico oficial con relación a la Reforma a la Educación Media Superior, se sustenta fundamentalmente en la parte de los

contenidos ideológicos, en los que a través de una argumentación y un modelo basado en competencias, busca que los jóvenes “cuenten con una EMS para que logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral”. (SEP, 2008, p. 4). Esto no es otra cosa, más que el hecho de orientar al sujeto hacia posiciones deseadas mediante enunciados reguladores que permitan crear ilusiones que no serán alcanzadas por la mayoría de los estudiantes.

Sin lugar a dudas este discurso pedagógico en el campo recontextualizador oficial, busca el consenso de lo que se debe ser la sociedad en particular, lo cual es una condición esencial para lograr el establecimiento, mantenimiento y reproducción de los principios dominantes de los diferentes grupos sociales. Por ejemplo, en la Reforma a la Educación Media Superior, ya no se cuestiona la incorporación de este nuevo discurso en los grupos de resistencia ni muchos menos entre los maestros, ya que según este proceso, “goza de buena salud” tal y como los ha hecho ver la SEP como representante del Estado; ya nadie cuestiona su validez y pertinencia porque los “especialistas” ya hicieron este trabajo. Al respecto, hay un consenso general sobre el modelo educativo y cualquier desajuste se le atribuye a problemas sindicales o laborales, pero no en sí al modelo; ya nadie cuestiona su validez como un mecanismo legítimo de posicionamiento social, de hecho todos están convencidos de que será benéfico, por lo tanto la legitimación y la reproducción del consenso sobre el modelo por competencias y la RIEMS, ha permitido superar las contradicciones del propio modelo a través de la realización del discurso, ideológico y de las prácticas que ocultan el verdadero sentido y la verdad de las cosas.

Finalmente el Estado a través de la SEP, ha producido la legislación específica para que la Reforma se lleve a cabo de manera ordenada y puntual. Todos estos instrumentos que le dan legalidad al discurso pedagógico, permitirán mantener el control legal y político sobre los estudiantes, sobre los maestros, sobre los directivos de los planteles y sobre la reproducción de la cultura dentro de las escuelas.

Sexta. Respecto a las implicaciones de la política educativa. A partir de la consolidación del neoliberalismo como una postura política-económica sustentada por el capitalismo global a nivel mundial, la educación y los currículos educativos tuvieron que adaptarse a las transformaciones de fondo y forma de las nuevas condiciones económicas, por lo cual surgió la necesidad de implementar un modelo y un perfil de egreso basado en competencias, situación que se ha cristalizado en las propuestas curriculares de los planes y programas de estudios de la Educación Media Superior Media Superior a través de la RIEMS.

Sin embargo, dicha Reforma tiene un trasfondo que va más allá de lo que el propio documento rector señala, ya que su verdadera intencionalidad es una velada imposición de un discurso legitimado por una minoría, lo cual les permitirá mantener las relaciones de poder mediante un discurso pedagógico centrado en competencias a fin de incorporar a los jóvenes del nivel medio superior a la estructura económica y laboral del país como mano de obra calificada, dejando de lado los asuntos prioritarios de desigualdad, inclusión, equidad y calidad educativa.

Es importante señalar que las propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales se han centrado desde la década de los noventa en distintos aspectos: el resurgimiento de las teorías del capital humano que consideran a la educación como un factor fundamental para el crecimiento económico y la competitividad; el aumento de la cobertura, la descentralización de los servicios administrativos, las modificaciones al currículo, los programas de compensación focalizada, el mejoramiento de la profesión docente y diversos mecanismos de evaluación. Además de las acciones anteriores, el impacto de la propuesta de los organismos internacionales en la educación se ha manifestado también a través de recomendaciones políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización y la reducción del presupuesto público para el rubro educativo.

Todo este esquema propio de las políticas educativas, ha provocado entre los docentes principalmente, tensiones y resistencias a los cambios impuestos

por la propia Reforma. Las reacciones han sido diversas, desde acciones inconscientes y no discursivas, hasta situaciones de violencia simbólica y explícita. Al respecto, el conjunto de acciones de rechazo al cambio educativo por parte de los profesores, es una respuesta a las diferencias de poder que existen entre los agentes de la escuela y aquellos que se proponen cambios al interior de la organización desde el exterior, situación que resulta bastante criticable, más aún cuando no se conoce la estructura, la organización y la realidad de las escuelas de este subsistema.

Séptima. Con relación a la ideología, los mecanismos de poder y la violencia simbólica implícitos en la RIEMS. Retomando algunas ideas de Bourdieu y Passeron (1977) es importante considerar que en muchas escuelas del nivel medio superior se utilizan los recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para el mantenimiento de relaciones de producción. En este mismo orden de ideas, las distintas acciones pedagógicas mediante las cuales se imponen significaciones culturales académicas o escolares, se hacen parecer como legítimas. Esta es la llamada violencia simbólica que se ejerce en el nivel medio superior y se enmarca dentro de un espacio social llamado escuela, en donde quienes ejercen el poder, tienen la capacidad de imponer e inculcar determinados objetivos a determinadas personas, que en este caso son los profesores de bachillerato. Muchas veces, bajo este tipo de acciones por parte de la autoridad, los conflictos y las resistencias pasan inadvertidas, ya que no se muestran como algo necesario que afecte a la mayoría, sino que éstos son productos de las fuerzas minoritarias que se oponen, que se niegan o que se cierran a los cambios que de beneficio general.

En las instituciones de Educación Media Superior, los mecanismos de poder y la situación de opresión que se vive entre distintos docentes ligados a la autoridad escolar, es algo que no se identifica de manera consciente, por lo tanto las reacción a distintas imposiciones de la autoridad educativa o institucional, tampoco se ven de manera consciente, sino natural, lo cual responde a una

violencia simbólica que a menudo se incorpora como un habitus, en el que los docentes ya han incorporado toda una forma propia de resistir, en la que no ponen en riesgo, los logros y beneficios que han adquirido en el transcurso de vida laboral, entre ellos, su estabilidad laboral ni la posición académica, y el prestigio laboral que han incorporado a su trayecto profesional.

Es importante señalar que muchas de las manifestaciones que se dan al interior de los planteles por parte de los docentes, buscan ser inhibidos a fin de disminuir al máximo, ya que ello también demuestra la ineficiencia del sistema educativo, por ello la mayoría de las opiniones o evaluaciones respecto al impacto que están teniendo las políticas educativas en torno a una reforma educativa, siempre muestran y resaltan las bondades y los beneficios que obtendrán los docentes y alumnos con el cambio educativo impulsado por la Reforma y por ello tratan de convencer a los interesados por cualquier medio, ya sea apelando a su vocación, a su rol social o mediante la implementación de formas específicas de seguimiento y evaluación.

En el contexto de las instituciones de educación media superior, las tensiones y resistencias de los docentes se deberían de mostrar mediante distintas acciones de rechazo a la política educativa, sin embargo las manifestaciones encontradas en esta investigación tienen su énfasis en una postura pasiva al interior de las escuelas y en las aulas en las que se desempeñan los docentes.

Octava. Respecto al contexto en el que se desarrolla e implementa la RIEMS. Algunos de los elementos fundamentales que se deben conocer para saber si una reforma educativa se asume o se rechaza, de acuerdo a Giroux (1992), son las interpretaciones y el conocimiento que tienen los docentes sobre las relaciones y contextos históricos específicos en el que las propias reformas se desarrollan y se implementan. En el caso específico de los bachilleratos investigados, la mayoría de los docentes provienen de distintas instituciones de educación superior, algunas de la UNAM, otras del IPN o de escuelas particulares, sin embargo la profesión docente fue asumida como una necesidad

y no como parte de la identidad de los profesores con el nivel educativo en el que se encuentran laborando. Muy pocos docentes tienen carreras ligadas con la docencia y ello influye, pero no determina esa parte de la identidad de los docentes con relación con su profesión. Este comentario sirve de marco para señalar que la mayoría de los docentes desconocen el contexto histórico de sus escuelas y más aún el de la realidad social en la que laboran y en la que asisten miles de estudiantes.

De acuerdo a Hargreaves (1996) señala que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, mal entender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Con relación a este punto, la Reforma Integral para la Educación Media Superior y sus distintas estrategias de implementación, ha dejado de la lado una situación fundamental: la participación y el punto de vista de los docentes en la construcción de la RIEMS desde sus propios contextos y necesidades educativas, ya que ellos son los actores principales de este proceso.

Cuando una reforma como la existente para el nivel medio superior es consensada entre el magisterio, permite mejores resultados en su implementación, ya que los profesores al sentirse involucrados en el cambio educativo y considerar que son tomados en cuenta, asumen mayores niveles de colaboración y compromiso. Sin embargo, de acuerdo a opinión de diversos docentes de bachillerato, la RIEMS fue una imposición de arriba hacia abajo en la que no se tomó en cuenta su punto de vista, ni la experiencia que muchos docentes hubiesen podido aportar para mejorar la propuesta; por ello, hay que mostrar ante la autoridad, que la Reforma ha sido una propuesta muy interesante y valiosa, cuando en la realidad, realmente esté generando simulaciones y escaso impacto en los grupos.

Los comentarios de varios profesores, son puntos de vista de los comportamientos reales que se dan en el contexto y podría verse como parte de una aparente aceptación, pero en la realidad son rechazos encubiertos por parte de los docentes, los cuales son considerados como resistencias pasivas, ya que

los profesores no pudieron influir ni determinar el curso de la Reforma y asumen en parte este tipo de actitudes, por el excesivo control de las instituciones de educación media superior.

Todo esto nos permite valorar que las tensiones y resistencias entre los docentes de media superior han sido producto de la imposición de una Reforma que no fue consensada ni puesta a consideración con los actores principales: los docentes. Por consecuencia, la experiencia que pudieron haber aportado muchos profesores, quedó desplazada por la inclusión de especialistas y tecnócratas que diseñaron una Reforma a la medida de sus intereses y beneficios.

Esta situación nos permite argumentar que la principal razón por la que no se generó esta negociación fue la siguiente: Las relaciones de poder entre la autoridad y los docentes imposibilitaron el diálogo y el consenso, ya que en ningún caso, los mecanismos de poder entre los que deciden y entre los que obedecen son coincidentes. Por consiguiente, la autoridad educativa jamás iba a aceptar que los profesores decidieran los cambios o que hicieran ajustes a la RIEMS, ya que éstos, de acuerdo a la visión tecnócrata de la SEP, no tienen los conocimientos ni la capacidad para construir una propuesta de este tipo y su experiencia es considerada como rutinaria y obsoleta, por lo cual no fueron considerados para esta tarea impostergable. Si los docentes hubiesen sido tomados en cuenta y se hubieran involucrado en el diseño, operación y evaluación de la Reforma, la autoridad educativa hubiese puesto en riesgo su poder de decisión, ante lo cual no puede mostrar debilidad alguna.

Novena. Recomendaciones para investigaciones futuras.

Considero que ya es tiempo de que la Educación Media Superior en México se deje de autoritarismos y cuente con ambientes laborales, democráticos, participativos y sin controles administrativos por parte de la autoridad respectiva. Es necesario, romper con los círculos formales de poder y decisión para establecer mecanismos claros de toma de decisiones que permitan fortalecer la participación colectiva de docentes y alumnos; es tiempo

de dar paso a la diversidad de opiniones y considerar que la experiencia, el conocimiento y la participación de los docentes es fundamental para que una reforma educativa funcione; y es el momento en que la autoridad educativa entienda que cuando una reforma afecta el trabajo, la organización y los resultados educativos, es necesario ser incluyente y considerar los desacuerdos, tensiones y resistencias que se generan al interior de las escuelas. De otra manera, de ambos lados se seguirá dando la simulación, la indiferencia y los bajos resultados educativos.

Con relación a la parte contextual y la realidad que viven los diferentes actores del proceso educativo, éste debe ser un punto de partida para proponer nuevas políticas y esquemas de trabajo, porque sólo así, se pueden diseñar estrategias acordes a los problemas reales, pero sobre todo, elaborar políticas públicas que realmente se basen en el consenso de los actores involucrados. Partir de situaciones falsas o ilusorias, sería autoengañarse y reproducir los esquemas que por muchos años han prevalecido en los distintos subsistemas educativos, pero sobre todo, sería un grave error para muchos docentes y académicos que llevamos décadas esperando un cambio real en la política educativa y una participación real en el diseño de estrategias para mejorar la Educación en México, ver que esta reforma ha sido incluyente, participativa y consensada.

Las conclusiones que se presentan en este apartado deberán de servir de base para discutir, analizar y proponer en otros espacios académicos y laborales el análisis y la reflexión, así como discutir medidas pertinentes que permitan mejorar las formas en que se implementa una Reforma educativa, pero sobre todo, valorar los niveles de participación de los actores principales con el fin de que una política educativa tan ambiciosa y costosa como lo es la RIEMS, realmente tenga el impacto que se desea.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- **Abortes, H.** (2012). *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa. (1982-2012)*. Universidad Autónoma Metropolitana. 1a. edición México, D.F.
- **Aguilar V.** (1988). *Weber: La idea de ciencia social. Volumen II. La innovación*. Editorial UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- **Aguilar V.** (2003). *Estudio introductorio en Problemas Públicos y Agenda de Gobierno tomo III*. Editorial. Paidós 2003.
- **Alonso, L.** (1998). *La mirada cualitativa en sociología, Fundamentos*. Madrid, España.
- **Althusser. L.** (1976) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- **Althusser, L.** (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación. En: La Filosofía como arma de la Revolución*. Editorial Siglo XXI, México Pp- 102-121.
- **Antaki,C. e Íñiguez, L.** (1998) *Un ejercicio de Análisis de la Conversación: Posicionamientos en una entrevista de Selección*. En: A.J.Gordo y J.L.Linaza. *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. Pp. 79-92. Editorial Visoe, Madrid España.
- **Apple, M.** (2002). *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?*. *Opciones Pedagógicas*, No, 24, 2001, p. 22
- **Baczko, B.** (2005). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- **Baeza, M.A.** (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- **Barret S.** (2005). *Implementation studies, time for a revival? Personal reflection on 20 years of implementation studies, Public Administration and International Quarterly*. New York, USA. vol.82 Num.20.
- **Becker, G.** (1983). *El capital humano*. Ed. Alianza, Madrid.
- **Brecht, B.** (2002). *Historias de Almanaque*. Editorial Alianza, México.

- **Bianchetti, R.G.** (1999). *Una aproximación al análisis de las orientaciones políticas para la formación docente en el contexto de políticas de ajuste*. Revista Heuresis, 1999. Vol. 2, N°. 4.
- **Bonal, X.** (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- **Bonal X, et, al.** (Comp.) (2007). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila.
- **Bolívar, A.** (2005). *Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros*. En: Revista *Conciencia Social*, 9Madrid, España. Pp.58-69,
- **Bourdieu, P.** (1976). *El oficio del sociólogo*. Siglo veintiuno editores, México.
- **Bourdieu, P.y Passeron. J.** (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA, Barcelona.
- **Bourdieu, P.** (1987). *Los tres estados del capital cultural* (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17.
- **Bourdieu, P.** (1989). *La violencia simbólica*. Revista mundial de sociología. Pp. 17-24.
- **Bourdieu, P.** (1990) *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México.
- **Bourdieu, P.** (1991). *El sentido de la práctica*. Editorial Taurus, Madrid.
- **Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (Trad. H. Levequque). Grijalbo, México.
- **Bourdieu, P.** (1997). *Razones Prácticas. Sobre las teorías de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- **Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1998a). *Los estudiantes y la cultura*. (Trad. M. T. López Pardina, 3ª. ed.). Nueva Labor, Buenos Aires.
- **Bourdieu, P.** (1998b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus, Madrid, España.
- **Bourdieu P.** (1999a). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama, Barcelona, España. P. 186
- **Bourdieu, P.** (1999b) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- **Bourdieu, P.** (2012b). *Homo Academicus*. Editorial Siglo Veintiuno Editores. México.
- **Brunner J. J.** (1996). *Cartografías de la modernidad*. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile

- **Buenfil R.N.**(2004). *Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación*. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) México.
- **Butler, J.** (1997). *Mecanismos psíquicos de poder*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- **Campbell D, y Stanley J.** (2002). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- **Calvillo, M. y Favela A.** (1995). *Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica*. En: Sociológica N° 28, UAM, México.
- **Calvillo V. y Ramírez P.** (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*. Tomo I. Decanato IPN. Memoria SEP 1935-1936. México 2006. pp 138-142.
- **Capdevielle, J.** (2011). *El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu*. Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales N° 10. Madrid, España.
- **Calsamiglia y Tusón** (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel. Barcelona, España.
- **Carnoy, M.** (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: International Institute for Educational Planning UNESCO.
- **Casullo, N.** (comp.)(1993). *El debate modernidad/posmodernidad*. Ediciones El Cielo por asalto.
- **Castañón, R.**Coord.)(2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*. Limusa/Noriega, México.
- **Castrejón Díez, J.** (1982). *Introducción*, en SEP: Memoria. Congreso Nacional del Bachillerato, México. Pp. 1-3.
- **Castoriadis, C.** (2002a.). *Figuras de lo Pensable (las encrucijadas del laberinto IV)*. Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- **Castoriadis, C.** (2002b). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- **CEPAL/UNESCO** (1992). *Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- **CEPAL/UNESCO** (1994a). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- **CEPAL.** (1994b). *Revista de la CEPAL*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- **Chomsky, N.** (2002). *El nuevo Orden mundial (y el viejo)*. Editorial Crítica, Barcelona.

- **CLACSO** (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- **Collins, R.** (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana, México,
- **Comboni, S y Suárez N. José M.** (2002). *La educación en el contexto de la globalización*. En Universidad, producción y transferencia de conocimientos al encuentro del siglo XXI México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Relaciones Sociales; 2002
- **Contreras, J. D.** (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Editorial Morata. España. Pp. 174-175.
- **Coraggio, J. L.** (1997). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*. En José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial*. Miño y Dávila-CEM Editores, Buenos Aires.
- **Cullen, C.** (1997). *Crítica de las razones de educar*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- **Díaz Barriga, A.** (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU,20 UNAM, México.p. 57-62).
- **Díaz Barriga, A.** (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En Revista Iberoamérica de Educación N° 25. Abril de 2001. Pp. 17-41.
- **Díaz Barriga, A.** (2006). *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. En Revista Perfiles Educativos N° 111, tercera Época. CESU-UNAM.
- **Díaz Barriga, F.** (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. En Revista Perfiles Educativos N° 97-98, Tercera Época. CESU-UNAM.
- **Díaz J.C. y Lozano M. A.** (2014). *Tensiones y estancias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS*. En: Algunas miradas de la investigación e intervención educativa desde el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes Educativos. UPN, México.
- **Dreher, J.** (2012). *Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma

Metropolitana ; Fondo de Cultura Económica. Enrique de la Garza Toledo ; Gustavo Leyva coordinadores. UAM, México, D.F.

- **Eagleton, T.** (1997). *Ideología*. Paidós, Barcelona.
- **Elmore, R.** (2003). *Diseño retrospectivo, la investigación de la implementación y las decisiones políticas*. En: La Implementación de las Políticas, Aguilar Villanueva Luis, Editorial Porrúa.
- **Eurydice.** (2002). *Las competencias clave*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Eurydice.
- **Faiclough N y Wodak R.** (1997). *Critical Discourse Analysis*. En: T. V. Dijk, ed., Discourse studies. Discourse as social interaction, Londres, Sage, Vol II, p. 258-284.
- **Fernández, J.M.** (2005). *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. En: Cuadernos de Trabajo Social, vol.18, Universidad Complutense de Madrid.
- **Foucault, M.** (1978). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI. Madrid.
- **Foucault, M.**(1981). *La verdad y las formas jurídicas*. Siglo XXI. Madrid.
- **Foucault, M.** (1991). *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid. Pp. 147-148.
- **Foucault, M.** (1992). *Las redes del poder*. Almagesto, Buenos Aires.
- **Foucault, M.** (1994). *El orden del discurso*. Siglo XXI, México.
- **Foucault, M.** (1984). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI. México.
- **Foessel, M.** (2007). *Pensar lo social: entre fenomenología y hermenéutica*. En: Delacroix C, et.al., Paul Ricoeur y las ciencias humanas. Nueva Visión, Buenos Aires. Pp.29- 43.
- **Frigerio, G. y Diker G.** (2005). *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- **Fullan, M. & Stiegelbauer, S.** (1997). *El cambio educativo*. Editorial Trillas, México D.F.
- **Fullan, M.** (2003). *Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos*. En: A. Hargreaves (compl.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 296-310). Amorrortu, Buenos Aires.
- **García C. N.** (2002). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Edit. Grijalbo. México.
- **Giddens, A.** (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Alianza, Madrid. p.15.

- **Giddens, A.** Turner J., Et, al. (1998). *La Teoría Social Hoy*. Editorial Alianza Universidad. Madrid, España.
- **Gil, M.** (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México.
- **Giménez, G.** (1983). *El análisis del discurso político-jurídico*, cap. V de Poder, Estado y Discurso, UNAM, México.
- **Gimeno S. J.** (1982). *La pedagogía por objetivos*. Morata, Madrid.
- **Giménez, G.** (2000). *Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural en Roció Rosales (Coord), Globalización y regiones en México*. Miguel Ángel Porrúa, UNAM, México. Pp. 19-51.
- **Gimeno S.** (2008). *Diez tesis sobre la Parente utilidad de las competencias en educación*. En: Gimeno (2008). Compilador. *Educación en competencias ¿Qué hay de nuevo?* Edit. Morata, Madrid. Pp 15-58
- **Giroux, H.** (1986). *La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil*. En Revista Intercambio Vol. 17, N° 1, Toronto, Canadá.
- **Giroux, H.** (1992). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, Ciudad de México.
- **Giroux, H.** (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Editorial Siglo XXI, México D.F.
- **Giroux, H.** (1998). *Placeres inquietantes*. Paidós, Buenos Aires.
- **Giroux, H.** (2005). *Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa*. Opciones Pedagógicas, No. 25, p. 48.
- **Gómez, G., E.** (1999). *El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad*. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, Ags. México.
- **González Casanova, P.** (1979). *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. En: CCH/UNAM: Documenta, México, N.º 1, junio, Pp. 3-5.
- **González Casanova, P.** (1998). *La democracia de todos*. En: *Dialéctica*, revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. N° 31. Puebla.
- **González Casanova, P.** (2008). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Compilador Marcos Roitman Rosenmann. Edit. Siglo del Hombre Editores y Clacso, Bogotá Colombia.
- **González Villarreal, R.** (2010). *El Taller de Foucault*. UPN. México.

- **Granja, J., Juárez, R. y De Ibarrola, M.** (1983). *Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal, 1960-1978*. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XII, N° 47, ANUIES, México, julio-septiembre 1983, Pp. 5-35.
- **Gutiérrez, A.** (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales* (2ª. ed.). Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- **Gutiérrez V. S.** (2000). *El discurso político. Reflexiones teórico-metodológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, Pp. 109-112.
- **Hargreaves, A.** (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Morata, Madrid.
- **Hargreaves A.** (2005). Entrevista: *Cuando vivimos en un época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje*. En: Revista Docencia N° 27, Santiago, diciembre.
- **Hargreaves, A.** (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. En Revista de Educación N° 339. Madrid. Pp 43-58.
- **Huerta, M.** (2005). *El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario*. Política y Cultura. n.24, Pp. 121-150.
- **Ibáñez, T. e Íñiguez, L.** (1991). *Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada*. En: J.L. Álvaro; A. Garrido; J.R. Torregrosa (Coor.). *Psicología Social Aplicada*. McGraw-Hill, Madrid. Pp.57-82.
- **Ibarrola, M.** (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Miño & Dávila Editores, Buenos Aires.
- **Laborda, X.** (2002). *Lágrimas de cocodrilo. Notas sobre el discurso político*. Octaedro, Barcelona.
- **Laclau, E. y Mouffe Ch.** (1997). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI, Madrid, España.
- **Lander, E.** (2005). *El Limite De La Civilización Industrial: Perspectivas Latinoamericanas*. Edit. Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela.
- **Lozano M, A.** (2010). *El Bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. Seminario de Educación Superior. UNAM, México.
- **Lukács, G.**(1970). *Historia y conciencia de clase*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. Pp. 94-97.

- **Mardones, J.M.** (1991). *Filosofía de la Ciencias Humanas y Sociales*. Anthropos. Barcelona, España.
- **Maingueneau, D.** (2002). *Analyse du discours*. En: Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du Seuil, Paris.
- **Marchesi, A. y Martín, E.** (compls.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Fundación Santa María, Madrid.
- **Mc. Carthy, T.** (1992). *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Editorial Tecnos, Madrid.
- **McLaren, P.** (1998). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.
- **Medina M, S.** (1996). *Educación y Modernidad: el bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P. México.
- **Meneses M, E.** (1986). *La enseñanza, la federación y los municipios*. En: Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934, México, CEE. Pp. 184-189.
- **Mertens, L.** (1997). *La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México*. CEPAL; Santiago de Chile.
- **Mokate, K.** (2000). *Diseño y gerencia de políticas y programas sociales*. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES).
- **Moreno. M. P.** (2010). *La política educativa en la globalización*. Universidad Pedagógica Nacional, México. p. 234.
- **Morin, E.** (1978). *Epistemología de la complejidad*. En: Dora Fried: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Paidós, Buenos Aires, 1998, Pp. 422-423.
- **Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul, Buenos Aires.
- **Navarro, J. C.; Carnoy, M. y de Moura C.** (2000). *Reforma educativa en Centroamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- **Navarro R, J.** (2001). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. UAEM, México. Pp. 131- 190.
- **OCDE.** (1998). *Measuring what people know: Human capital for the knowledge economy*. OCDE Publications, Francia.
- **Ortiz Thomé, C.** (2002). *Algunas notas acerca del bachillerato*. ANUIES, México.

- **Pantoja M.** (1981). *El Bachillerato en México*. Planes de Estudio 1868-1981. Colegio de Bachilleres, México.
- **Parra A.** (1975). *Atlas Histórico de la Escuela Nacional Preparatoria*. Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), Fondo ENP, México, D.F. p 3.
- **Paredes. L. J.** (2004). *Cultura escolar y resistencia al cambio*. Revista Tendencias Pedagógicas. Madrid, España. Pp 737-742.
- **Parker, I.** (1992). *Discurso, Cultura y Poder en la Vida Cotidiana*. En: A.Gordo-López y J. L. Linaza (Coord). *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas y perspectivas críticas*. Editorial Visoe, Madrid España. Pp. 79-92.
- **Parsons, T.** (1985). *La clase como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana*. En A. Grass (Ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea, Madrid. pp. 53-78.
- **Paviglianiti N.** (2010). *Aproximaciones al desarrollo histórico del campo de estudio de la política educacional*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- **Pedró, F. y Puig, I.**(1999). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Paidós Améric,. Madrid, España.
- **Pérez Gómez, A.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata, Madrid.
- **Pérez Gómez, A.** (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación, Gobierno de Cantabria.
- **Perrenoud, P.** (2000). *El Arte de Construir Competencias*. Editorial Nova Escola, Brasil. Pp.19-31.
- **Pinto, L.** (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social* (Trad. E. Molina Yvedia). Siglo XXI, México.
- **Pintos, J. L.** (2004). *Inclusión – Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social*. En: Semata. Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. 16 Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- **Popkewitz, T. S.** (1997). *La relación entre el poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente*. En *Revista Propuesta Educativa*, núm., 13 año 6, Miño y Dávila FLACSO/Auspicio CIID, Buenos Aires. p. 31.
- **Puelles M.** (1996). *Política de la educación*. En: *Memoria de la oposición a la cátedra de política de la educación en la UNED*, España, p. 80, 86.

- **Puigróss, A.** (1996). *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*. En: Cucuzza, H. R. (compilador), *Historia de la educación en debate*,: Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **Reimers, F.** (1995). *Participación Ciudadana en Reformas de Políticas Educativas*. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 17 . Santiago de Chile.
- **Ricoeur, P.** (2002). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica, México. Pp. 169- 195.
- **Rodríguez, R. M.** (1999). *Foucault y la Genealogía de los Sexos*. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona.
- **Rodríguez S.** (2010). *La descentralización en México*. Secretaria del Medio Ambiente y Recursos Naturales. México.
- **Romero, A.** (2002). *Globalización y Pobreza*. Ediciones UNARIÑO. p. 4.
- **Romo, B. R.** (1998). *Retos, alcances y límites de la educación y formación docente en Jalisco. Un tema por investigar*. Revista de Educación 5. Rogers, C. (1981) *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teorías*. Paidós, México. Pp. 17-22.
- **Rugarcía, A.** (1998). *Formación y desarrollo de profesores Universitarios*. DIDAC, 31 Pp.12-19.
- **Sánchez, D.** (2011). *Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 54/5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- **Sautu, R.; et, al.** (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- **Schutz, A.** (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires. Pp. 197-238.
- **Schwartzman, S.** (2001). *El Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.
- **Silva M.** (2006). *El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato*. Noesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, N° 29, Pp. 69-92.
- **Silverman, D.** (1997). *Qualitative Research. Theory, method and practice*. Sage, London.

- **Simmel, G.**(1985). *Las metrópolis y la salud mental* citado por David Frisby. *Fragmentos de la Modernidad*. Visor, Madrid.
- **Tedesco J.C. y López N.** (2002). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. Revista de la CEPAL N° 76. Buenos Aires, Argentina.
- **Terán, O.** (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano* (comp.). Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- **Thompson, J. B.** (1993), *Ideología y cultura moderna*, UAM-X, México.
- **Thurow, L.** (1983). *Educación e Igualdad Económica. Educación y Sociedad*, volumen 2.
- **Tierney, William G.** (1999). *Liderazgo y posmodernismo*. En Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez. (Coord.). Universidad Contemporánea. Política y gobierno. CESU-Miguel Ángel Porrúa, México: Pp. 43-44.
- **Touraine, Alain.**(1993). *Crítica de la modernidad*. Eds. Temas de Hoy, Madrid.
- **Trejo, G. Et. Al.** (1992). *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*. Editorial Diana y Centro de Investigación para el Desarrollo México.
- **Tyler,** (1991). *Organización escolar*. Ed. Morata, Madrid, España. p. 137.
- **UNESCO,** (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- **Uría, M.** (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Narcea, Madrid.
- **Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.
- **Van Dijk, T.** (1990). *La noticia como discurso*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- **Van Dijk, T.** (1996). *Análisis del discurso ideológico*. En: *Versión*, n. 6 (separata), UAM-Xochimilco.
- **Vasconi, Tomás A.** (1974). *Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en América Latina*. En: Cuadernos de Educación, No. 12-13, febrero-marzo. Caracas. Pp. 17-117.
- **Villa, L. L.** (2010). *La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*. En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli,

coordinadores. Los grandes problemas de México. Tomo VII Educación. El Colegio de México. México, D.F.

- **Villaseñor G.** (1991). *La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982*. En: *Metafísica de la eficiencia, ensayos sobre la planeación universitaria en México*. Publicaciones de la UNAM. México.
- **Weber. M.** (1984). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Sarpe, Madrid. p. 225.
- **Weber, M.** (1994). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, España.
- **Zemelman, H.** (1987). *Uso crítico de la teoría*. El Colegio de México, México.
- **Zemelman, H.** (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México.
- **Ziegler, S.** 2003. *Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 653–677
- **Wetherell, M. y Potter, J.** (1988). *El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos*. En: A.Gordo y J.Linaza (1996) *Op. cit.* Pp.63-78.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- **Alaníz, C.** (2008). La influencia del extranjero en la Educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Revista Tiempo Laberinto*. Documento consultado en: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_09_15.pdf
- **Alcántara, Armando, & Zorrilla, Juan Fidel.** (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado en 19 de mayo de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tling=es
- **Borón, Atilio A.** (2003). “La sociedad civil después del diluvio neoliberal”. *En libro: La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Emir Sader (comp.) y Pablo Gentili (comp.). 2ª. ed.. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/boron.rtf>

- **Bourdieu, P.** (1984). El espacio social y la génesis de las clases. Documento consultado en:
http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf, de fecha 29 de septiembre de 2014.
- **Bourdieu, P.** (2012a). “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17. Documento consultado en: <http://sociologiac.net/biblio/BourdieuLosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf> ; de fecha 12 de septiembre de 2012.
- **Brunner, J. J.** (2000). Competencias de Empleabilidad. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial, www.geocities.com/brunner.
- **Chihu, A.** (2010). “La teoría de los campos en Pierre Bourdieu” Documento consultado en :
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19981/pr/pr8.pdf>, de fecha 23 de marzo de 2011.
- **Foucault M.** (2010) “Poder y resistencia”, información obtenida en :<http://poderyresistencia.blogspot.mx/2009/03/355-el-poder-simbolico-violencia.html>, consultado el 25 de noviembre de 2012.
- **Foucault, M.** (2012). “Poder y resistencia”, información obtenida en :<http://poderyresistencia.blogspot.mx/2009/03/355-el-poder-simbolico-violencia.html>, consultado el 25 de noviembre de 2012.
- **Gajardo, M. (1999).** Reformas educativas en América Latina. Balance de una década (Cuaderno de trabajo No. 15). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Consultado el 10 de abril de 2002 en:<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\PREAL%20Documentos&Archivo=gajardo15espa%F1ol.pdf>.
- **Gandarilla (2004).** Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. Documento consultado en Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. <http://www.sinectica.iteso.mx/?lang=en> de fecha 28 de febrero de 2012
- **Gentile P.** (2004). Reforma educativa y luchas docentes en américa latina. Revista. Educación y sociedad. Edit. Campiñas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Sep.-dic. 2004, consultada en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf> de fecha 27 de julio de 2013

- **Laclau, E.** (2002) El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica. Revista DeSignis, N°2. Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS), Gedisa. Barcelona. Documento consultado el 20 de octubre de 2009 en <http://www.designisfels.net/publicados.htm>
- **Lasnier, F.** (2011). *Réussir la formation par competences*, Montreal: Edit. Guérin, 2002 consultado en Del Rey y Sánchez Parga. Crítica de la Educación por competencias. Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas. No. 15, julio-diciembre 2011, pp. 233-246. Consultado en <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf> de fecha 15 de febrero de 2015.
- **López Guerra, S. y Flores, M.** (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>
- **Macías N. A.** (2007). Hacia una verdadera reforma educativa del nivel medio superior. En Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía. Consultada el 23 de mayo de 2009 en: <http://odiseo.com.mx/category/autor/alfredo-macias-narro>
- **Moreno, H. C.** (2014). "Bourdieu, Foucault, y el poder", información consultada en la página electrónica: http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/ibero_forum/pdf/hugo_moreno.pdf, p. 9). Consultado el 12 de enero de 2014.
- **Navarro Lores, D. y Medina García, E.** (2011). "*Las situaciones sociales conflictivas*", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre 2011, www.eumed.net/rev/cccss/16/, consultado el 5 de enero de 2013
- **Observatorio Ciudadano de la Educación.** (2008). Segundo informe de gobierno en educación predominaron los silencios. Recuperado en: <http://www.observatorio.org/comunicados/cronologia.html> de fecha 10 de abril de 2014.
- **OCDE.** (2006). "The definition and selection of key competences. Executive Summary, Göttingen", Alemania, Hogrefe & Huber Publishers en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367>
- **OCDE.** (2010). Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible. OECD Publishing. Consultado el 12 de diciembre de 2014 en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- **OCDE.** (2013). Documento consultado en: www.oecd.org/edu/preschoolandschool/46216786.pdf. El día 25 de enero de 2013.

- **Pons Blasco M.** (2004). "Determinación Salarial: Educación y Habilidad. Análisis teórico y Empírico del caso español". Universitat de Valencia. Tomado de: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0125105-120455//pons.pdf
- **Ramírez y Lechuga.** (2008). Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina. Revista Escenarios Latinoamericanos. Consultada en: www.chapingo.mx/revistas/phpscript/download.php?file=de_fecha_14_de_octubre_de_2011.
- **Rodríguez, M.** (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. Disponible en: www.redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html
- **Rojas, A.** (2006). La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 25-38. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art3.pdf>. Consultado el 23 de octubre de 2011.
- **Sánchez, S.** (2008). Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, ITESO. Documento consultado el 28 de mayo de 2013 en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN31Articulo005/sanchez31.pdf>
- **Sánchez Dromundo, R. A.** (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el día 6 de octubre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- **Tello C.** (2010). ¿Qué es el desarrollo estabilizador?. Revista *Economía Informa* N°. 364 ▪ julio-septiembre ▪ 2010, UNAM. Documento consultado en: <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/pdfs/364/09carlostelllo.pdf>, de fecha 13 de diciembre de 2012.
- **Torres, C.** (2001). *Sociología de la educación*. Disponible en: www.clacso.org
- Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Documento consultado el 20 de enero de 2014 en la página electrónica: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Actualizacion_2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf

- **Van den Berg, R.** (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice" citado por López Bonilla, Guadalupe, & Tinajero Villavicencio, Guadalupe. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado en 19 de mayo de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400009&lng=es&tlng=es.
- **Van Dijk, T.** (1994). Discurso, poder y cognición social. Cuaderno N° 2, Maestría en Lingüística, consultado en <http://www.discursos.org/Art/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>, de fecha 12 de marzo de 2012.
- **Velasco, Y. D.** (2003). "La fórmula generadora del sentido práctico: una aproximación a la filosofía de la práctica de Pierre Bourdieu". *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol.IV.No.12 Mayo/Agostode1998. Consultado el 4 de agosto de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13841202>
- **Zaccagnini, M. C.** (2003). Reformas educativas: espejismos de innovación, en OEI-Revista Iberoamericana de Educación, consultada en la página web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/338Zaccagnini.pdf> el 24 de marzo de 2012.
- **Zamora, M.** (2013). "La propuesta metodológica relacional de Bourdieu: algunas definiciones y argumentos". Documento consultado el 19 de enero de 2013 en: <http://es.scribd.com/doc/43361273/La-propuesta-metodologica-relacional-de-Bourdieu-algunas-definiciones-y-argumentos>.

DOCUMENTOS

- **Acuerdo número 442** por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el Diario Oficial el 26 de septiembre de 2008. SEP.
- **ANUIES (1971)**. "Declaración de Villahermosa", *XIII Asamblea de la ANUIES*, en *Revista de la Educación Superior*, XX (77) pp. 158-159, México.
- **ANUIES (1972)**. "Acuerdos de Tepic", en *Revista de la Educación Superior*, I (4) pp. 50-57, México.

- **ANUIES (1973).** *“Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”*, en Revista de la Educación Superior, II (2) pp. 63-82, México.
- **Auditoría Superior de la Federación para la integración del Programa Anual de Auditorías para la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública.** Auditoría de Desempeño: 11-0-11100-07-0399. DS-007. 2011.
- **Auditoría Superior de la Federación.** (2012). Evaluación de la Educación Media Superior. Evaluación N° 290. Cámara de Diputados. México.
- **Banco mundial.** (1993a). Informe sobre el desarrollo mundial. Invertir en salud, Washington, D.C.
- **Banco Mundial.** (1996b). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial.* Banco Mundial, Washington, D.C., p. 17.)
- **Banco mundial.** (1997c) Informe sobre el desarrollo mundial, Washington, D.C.
- **Banco mundial.** (1999d). Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo, Mundo –Prensa, 1999.
- **Banco Mundial.** (2002e). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo.*
- **Colegio de Bachilleres.** (1973a). *Antecedentes.* Colegio de Bachilleres, México.
- **Colegio de Bachilleres.** (1973b). *Concepción general y estructura académica.* Colegio de Bachilleres, México.
- **Comisión Europea.** (2010). Educación y formación en Europa. Sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Dirección General de Educación y Cultura. Bélgica 2002.
- **Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior.** SEP 2008. México.
- **Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior.** SEP 2008. México.
- **Competencias disciplinares básicas del Sistema nacional de Bachillerato.** SEP 2008. México.
- **Coneval.** (2009). Consultado en la página electrónica <http://www.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx> de fecha 11 de enero de 2012.

- **Conapo.** (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Consultado en la página electrónica: <http://www.conapo.gob.mx>.
- **Diálogo Interamericano (Inter American Dialogue).** Consultado en: <http://www.thedialogue.org/programs/corporate/members.asp>, de fecha 3 de julio de 2011.
- **Diario El Economista** de fecha 25 de marzo de 2009. Documento consultado el 16 de enero de 2013 en: <http://eleconomista.com.mx/politica/2009/03/25/unam-rechaza-integrarse-sistema-nacional-bachillerato>
- **Diario Milenio** del miércoles, 26 de Agosto de 2009. 11:02
- **Diario Oficial de la Federación.** Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México. Publicado el 26 de septiembre de 1973.
- **Diario Oficial de la Federación.** Acuerdo secretarial N° 139, por el que se determina la creación de los Centros de Estudios de bachillerato Pedagógico. Publicado el 26 de marzo de 1988.
- **Dirección General del Bachillerato.** Documento consultado en: <http://www.sep.dgb.gob.mx> de fecha 23 de mayo de 2013.
- **Estadística. Educación Media Superior.** SEP 2000-2006. consultado en <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>
- **Estrategias de instrumentación de la reforma Integral de la Educación Media Superior.** SEP. México 2008.
- **INEE.** (2014). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.
- **Informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL,** 2007).
- **Informe del Consejo Nacional de Población.** CONAPO. (2009). Consultado en <http://www.conapo.gob.mx> de fecha 23 de julio de 2011.
- **Informe de planteles educativos.** Dirección General del Bachillerato Información consultada en la página electrónica de la: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/acercadeladgb.php>. De fecha 24 de enero de 2015.
- **Informe de la Auditoría Superior de la Federación.** (2009). Cuenta pública de 2007 a la Educación Media Superior en la modalidad de profesional técnico. SEP.

- **Informe sobre la gestión directiva en los Colegios de Ciencias y Humanidades.** Nómina de la quincena 20/2011. Dirección General de Personal. UNAM. México 2014
- **La Educación Media Superior en México.** (2011), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Informe 2010-2011. México. Primera edición.
- **La Reforma Integral de la Educación Media Superior.** La creación de un Sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. SEP 2008. México
- **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** Primera edición. Secretaría de Educación Pública. México, 2001.
- **Programa Sectorial de Educación 2007-2012.** SEP, 2007
- Secretaria de Informática/DGCCH. UNAM 2014. INEE (2012, 2013), cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911*.
- **SEP.** (1971). La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca, México
- **SEP.** (1982). Reestructuración de la Educación Media. El congreso de Cocoyoc. México.
- **SEP.** (1982). Colegio Nacional de Educación Técnica. Documento consultado en: www.conalep.edu.mx/ de fecha 23 de febrero de 2012.
- **SEP.** (1997). Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.DGB.
- **SEP.** (2006). Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP.
- **SEP.** (2009). Comunicado 212. Titulación de docentes en el nivel medio superior, instrumento para elevar la calidad académica. Información consultada el 21 de enero de 2012 en la página electrónica: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol2120809#.VNIuMsbBQ5I>
- **SEP.** (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012. Noviembre de 2012.
- **Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.** (2013). Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012". SEP.
- **SEP.** (2012). Dirección General del Bachillerato. Información consultada en: www.dgb.sep.gob.mx/o2-m1/01-dgb/antecedentes.php consultado el 17 de marzo de 2012.
- **Revista contralínea.** "Reprueba programa de formación de profesores". Información consultada en: www.contralinea.com.mx Periodismo de

investigación <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2011/05/15/reprueba-programa-de-formacion-de-profesores>.

- **The United States Agency for International Development (USAID)**, documento consultado en: <http://www.usaid.gov>) de fecha 3 de julio de 2011.
- **UNESCO**. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Paris, Francia.

ANEXOS

ANEXO N° 1

El siguiente **CUESTIONARIO** tiene como propósito conocer e identificar las formas y mecanismos mediante los cuales los docentes de Educación Media Superior, se han apropiado e implementado la nueva Reforma para la Educación Media Superior en el ámbito de la realidad laboral en la que trabajan. Nuestro interés se centra en conocer cómo los docentes de media superior interpretan y dan sentido a la RIEMS desde las propias subjetividades de esa realidad.

La opinión que Usted nos pueda proporcionar será muy valiosa para el desarrollo de una investigación de este subsistema, garantizándole que sus respuestas serán anónimas y confidenciales y serán tomadas en cuenta para proponer medidas pertinentes que repercutan en la calidad del servicio educativo en el cual Usted se desenvuelve.

Mucho agradeceré el tiempo que disponga para contestar este cuestionario con la mayor veracidad y de acuerdo a su experiencia docente.

Muchas gracias por su colaboración.

Hora de Inicio _____ Hora de término _____ N° de Folio _____
 Plantel en el que labora _____

INSTRUCCIONES: Escriba brevemente cada respuesta o marque con una (X), las opciones que reflejen su punto de vista de acuerdo a su experiencia laboral.

I. DATOS GENERALES

1. Sexo: a.() Masculino b.() Femenino

2. Señale su edad de acuerdo con los siguientes rangos:

- a) De 20 a 25 años () e). De 41 a 45 años () i). De 61 a 65 años ()
 b). De 26 a 30 años () f). De 46 a 50 años () j). De 66 o más ()
 c) De 31 a 35 años () g). De 51 a 55 años ()
 d). De 36 a 40 años () h). De 56 a 60 años ()

3.- ¿En cuál de los siguientes subsistemas de Educación Media superior labora actualmente?

- () Dirección General del Bachillerato (DGB)
 () Colegio de Bachilleres (CB)
 () Telebachillerato estatal
 () Otro. Indique cuál: _____

4.- Indique los años de servicio que tiene laborando en Educación Media Superior.

- a). De 1 a 5 años () e). De 21 a 25 años () i). De 41 a 45 años ()
 b). De 6 a 10 años () f). De 26 a 30 años () j). De 46 a 50 años ()
 c). De 11 a 15 años () g). De 31 a 35 años () k). De 51 a 55 años ()
 d). De 16 a 20 años () h). De 36 a 40 años () l). Más de 56 años ()

5.- Señale los niveles de escolaridad por los que ha cursado en cuanto a su preparación profesional.

INSTITUCIÓN	En Proceso	Concluido sin grado	Concluido con grado
a. Bachillerato			
b. Estudios técnicos			
c. Normal Superior			
d. Licenciatura (de UPN o en el campo de la educación)			
e. Licenciatura en UNAM, UAM, IPN y otras universidades públicas			
f. Licenciatura en Instituciones Universitarias Particulares			
g. Especialidad			
h. Maestría			

6.- Su ingreso a la escuela o plantel en la que labora actualmente, se definió por la vía de...

PUEDE MARCAR VARIAS OPCIONES.

Mecanismos de nuevo ingreso	
Concurso de oposición	
Propuesta oficial de alguna autoridad educativa	
Vía sindical	
Recomendación directa del director de la escuela	
Otro mecanismo. Señale cuál _____	

II.- CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

7.- ¿Ha participado o participa en alguna estrategia de actualización para implementar la RIEMS? Marque con una (X) la opción que considere pertinente

Estrategia de Actualización	En proceso	Concluido sin certificación	Concluido con certificación
Diplomado			
Especialización			
Maestría			

8. ¿Qué tanto conoce usted sobre los siguientes aspectos incluidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior? Marque con una (X) la opción que considere pertinente

RUBROS DE CONOCIMIENTO	En gran medida (Entre el 75% y 100%)	De manera significativa a regular (Entre el 75% y 50%)	De manera regular a escasa (Entre el 50% y el 25%)	De manera muy escasa (Menos del 25%)
a. Marco Curricular Común basado en Competencias para la Educación Media Superior.				
b. Políticas inclusivas para el acceso a la Educación Media Superior.				
c. Atención a la cobertura, equidad y calidad que enfrenta la Educación Media Superior.				
d. Tránsito entre subsistemas y escuelas.				
e. La Universalización del bachillerato.				
f. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.				
g. Un perfil curricular basado en competencias.				
h. La construcción de un perfil docente basado en competencias.				
i. Reconocimiento de los estudios de Bachillerato a través de una <i>certificación nacional</i> .				
j. Operación y la oferta educativa de la EMS, (presencial, intensiva, virtual, auto planeada y mixta).				

9.- ¿Qué tipo de participación tuvo usted en el proceso de construcción de la RIEMS ya sea a nivel escuela, local, regional o nacional? Marque con una (X) la opción que considere la adecuada

TIPO DE PARTICIPACIÓN	En gran medida	De manera regular	De manera escasa	No tuve ningún tipo de participación ni de información
a. Envié recomendaciones por escrito para que fueran incluidas en la propuesta.				
b. Fui invitado a participar en la Comisión Técnica Nacional para la elaboración de la Reforma.				
c. Participé en la elaboración del Marco Normativo y en los lineamientos para su puesta en marcha a nivel estatal y local.				
d. He participado en la elaboración de los Planes de estudio de distintas asignaturas a nivel estatal.				
e. He participado en la puesta en marcha de estrategias a nivel estatal para la capacitación de instituciones				
f. He sido capacitador de docentes para orientar la implementación de la RIEMS.				
g. No he tenido ninguna participación en el proceso de construcción de la RIEMS.				
h. Desconozco totalmente este asunto.				

- Marque con una (X) la opción que refleje su punto de vista. Considera que la Reforma a la Educación Media Superior a dos años y medio de su puesta en marcha ha sido un proceso:

OPINIÓN	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. de participación amplia y democrática entre todos los actores.				
b. caracterizado por una comunicación amplia, abierta y sistemática por parte de las autoridades educativas.				
c. incluyente para todos los docentes sin importar su formación profesional o situación laboral.				
d. reconocido por su pertinencia y relevancia a favor de la Educación Media Superior.				

III. PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS Y POSTURA RESPECTO A LA RIEMS

11. A tres años de la puesta en marcha de la RIEMS, ¿Cuál es su percepción de los cambios generados por los docentes de su escuela con relación al modelo basado por competencias? Marque con una (X) la opción que considere pertinente

OPINIÓN	En gran medida (Entre el 75% y 100%)	En la mayoría de los casos (Entre el 50% y 75%)	De manera regular a escasa (Entre el 25% y 50%)	Ningún cambio o participación significativa (Menos del 25%)
a. Actualmente conocen ampliamente el concepto de competencias y sus implicaciones.				
b. Hasta este momento han logrado desarrollar las capacidades personales y sociales de los estudiantes.				
c. Han atendido su educación a fin de formar ciudadanos para saber ser y convivir con los demás.				
d. A dos años y medio de la puesta en marcha, han formado en los estudiantes las capacidades para continuar sus estudios a nivel superior.				
e. En la actualidad han formado en los estudiantes las capacidades para insertarse en el mercado laboral.				
f. Durante estos dos años y medio han alcanzado el dominio de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.				
g. A la fecha, han establecido en sus planeaciones las distintas competencias para el logro del perfil de egreso del alumno de bachillerato.				
h. En este tiempo han generado nuevas estrategias de enseñanza orientadas a favorecer las competencias de los estudiantes.				
i. Durante estos años, han establecido nuevas formas de evaluación centradas en proyectos, resolución de problemas, rúbricas o estudios de caso.				
j. Actualmente participan activamente en las reuniones de academia para tratar asuntos relacionados con la RIEMS, las formas de enseñanza y su impacto.				
k. Participan en la elaboración de proyectos institucionales para bajar los índices de deserción, la reprobación y favorecer el egreso de los estudiantes.				

12.- Señale cuál es su postura con relación a los siguientes logros que se han obtenido con la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Marque con una (X) la opción que refleje su punto de vista

POSTURAS RESPECTO A RIEMS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Desconozco sobre el asunto
a. Ha impulsado la producción de conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y la competitividad laboral.					
b. Ha fortalecido el trabajo colectivo, la inclusión y la igualdad entre todos los estudiantes y docentes.					
c. Ha mejorado las condiciones socioeconómicas de los estudiantes al insertarlos en un mercado laboral acorde a sus necesidades.					
d. Ha impulsado las competencias de los estudiantes para que éstos se puedan insertar sin problema alguno en el mercado laboral					
e. Ha logrado unificar a los distintos subsistemas de educación media superior que existen en el país					
f. Ha desarrollado una nueva forma de trabajo que ha permitido a los docentes y alumnos tomar conciencia respecto a la importancia de mejorar y elevar la calidad de la educación media superior.					
g. Ha permitido que los jóvenes “cuenten con una mejor Educación Media Superior para que logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral”. (SEP, 2008. P, 4).					
h. Ha logrado que los estudiantes de EMS “sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos, que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua. (SEP, 2008, p. 12)					

13.- Respecto a la Reforma Integral para la Educación Media Superior, señale si está a favor o en contra de cada una de las siguientes afirmaciones. Marque solo una opción del inciso.

Situaciones	A favor	En contra
a. Significa una oportunidad para mi desarrollo profesional y laboral.		
b. Permite que mi desempeño sea de buena calidad mediante la apropiación de las competencias docentes para mejorar la educación en este nivel educativo.		
c. Fortalece mi identidad como docente de educación Media Superior.		
d. Busca la cohesión del colectivo docente, sobre todo en la toma de decisiones para el trabajo institucional.		
e. Permite la comunicación abierta y cordial y el trabajo académico es consensado y de manera disciplinaria.		
f. Hay claridad en las formas de evaluar el trabajo docente y el de los estudiantes.		
g. Es una oportunidad para obtener distintos beneficios para los docentes que van desde procesos de homologación, mejores plazas, categorías y hasta mejores niveles en el estímulo docente.		
h. La actualización ha sido ampliamente difundida, incluyente para todos, con muy buen nivel y utilidad para el trabajo docente.		
i. La actualización apuntala el trabajo académico, la planeación y la evaluación por competencias.		
j. La RIEMS ha implementado el acompañamiento a los docentes, sobre todo para aclarar el modelo por competencias, las estrategias y la evaluación.		
k. La RIEMS genera expectativas favorables para el desarrollo de la gestión institucional, la investigación y la tutoría estudiantil.		
l. La puesta en marcha de la RIEMS ha sido una acción mutua y compartida entre autoridades y docentes, siempre con el apoyo de la autoridad educativa.		
m. La puesta en marcha de la RIEMS ha propiciado un trabajo realmente académico, bajo un fuerte compromiso y responsabilidad de docentes y autoridades educativas.		

14. Con relación a las siguientes preguntas, elija la opción que refleje de mejor manera su punto de vista respecto a las siguientes situaciones de tensión generadas por la implementación de la RIEMS.

INDICADORES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Lo desconozco
a. Es un obstáculo para el desarrollo profesional y laboral.					
b. Implica mayor carga de trabajo.					
c. Implica mayor tiempo a la preparación de las clases y elaboración de exámenes					
d. Escaso reconocimiento a la labor docente.					
e. Genera división entre los docentes					
f. Beneficia sólo a docentes a que cursan el Profordems					
g. Escasa comunicación respecto a los beneficios de la RIEMS.					
h. Dificultad para evaluar las competencias.					
i. Es un modelo selectivo, desigual y discriminatorio.					
j. Falta de acompañamiento respecto a la aplicación de la Reforma.					
k. Escasa gestión institucional.					
l. Nula investigación docente.					
j. La RIEMS se ha convertido en un instrumento de fiscalización de la autoridad educativa.					
k. La RIEMS ha caído en una simulación total entre docentes y directivos					

15. Con relación a las siguientes preguntas, elija la opción que refleje de mejor manera su punto de vista respecto a los mecanismos de actualización de la RIEMS.

INDICADORES	En gran medida.	De manera significativa a regular.	De manera regular a escasa.	De manera muy escasa.
a. Difusión de los mecanismos de actualización de la RIEMS				
b. Fortalecimiento del trabajo académico, la planeación y la evaluación por competencias a partir del Profordems.				
c. Acompañamiento docente para fortalecer la RIEMS				
d. Favorecimiento de la gestión institucional, la investigación y la tutoría estudiantil a partir del Profordems				
e. Cumplimiento de los propósitos educativos entre autoridades y docentes, bajo el apoyo de la autoridad educativa.				
f. El Profordems ha propiciado el trabajo académico, con el compromiso y responsabilidad de docentes y autoridades educativas.				

IV. RESISTENCIAS RESPECTO A LA RIEMS

16.- ¿Considera que al interior de su escuela o plantel existen resistencias por parte de los docentes que expresen su desacuerdo y oposición contra la RIEMS? Marque con una (X) la opción que considere pertinente.

POSTURAS DE LOS DOCENTES RESPECTO A RIEMS	La totalidad de docentes	La mayoría de los docentes	La mitad de los docentes	Un grupo minoritario de docentes	Desconozco sobre el asunto
a. Se niegan a participar en los cursos de actualización, en los diplomados y especializaciones.					
b. Se niegan a asumir el compromiso de poner en marcha la Reforma al interior de sus aulas.					
c. Muestran apatía y desinterés por los cambios que impulsa la RIEMS.					
d. Desconocen en general la RIEMS porque se niegan a participar abiertamente en ella.					
e. Su rechazo sólo lo hacen a nivel aula sin que impacte a nivel del colectivo docente.					
f. Manifiestan su rechazo mediante					

movimientos, marchas, mítines, proponiendo otras medidas alternativas.					
g. Su rechazo no es visible por temor a la represión de otros grupos de docentes que apoyan la Reforma.					
h. La falta de cohesión de los docentes al interior de la escuela es un factor que impide asumir la resistencia contra la RIEMS.					
i. Las resistencias de los docentes no se expresan por temor a sufrir represiones por la autoridad del plantel.					
j. Las resistencias docentes no han sido apoyadas por la comunidad estudiantil ni por otros trabajadores administrativos.					
k. A pesar de haber resistencias, éstas no han sido consideradas por las autoridades educativas.					
l. Los docentes han construido al menos un discurso alternativo con relación a la RIEMS.					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

Entrevista realizada a distintos docentes de Educación Media Superior

1. ¿Cómo concibe su práctica docente como profesor de bachillerato?
2. ¿Cómo valora su formación profesional actualmente y su inserción laboral al bachillerato?
3. ¿Cómo valora los procesos de actualización a partir de la implementación de la RIEMS?
4. ¿Qué opinión tiene respecto a los perfiles docentes que deberán de cubrir los profesores a partir de la implementación de la RIEMS y cuál es su opinión respecto a las nuevas formas de acceso a la Educación Media Superior?
5. ¿Cuáles son las principales tensiones y resistencias que observaban entre los docentes de bachillerato a partir de la implementación de la RIEMS?
6. ¿Qué tipo de participación tuvo en la construcción de la Reforma y cómo perciben esta política educativa RIEMS?
7. ¿Cuál es su percepción respecto a los distintos mecanismos de poder de las autoridades educativas al interior de su escuela, sobre todo desde de la implementación de la RIEMS?
8. ¿Cuál es su opinión respecto a su situación laboral actual y respecto a la carga académica?
9. ¿Cómo participa usted en la gestión institucional?

ANEXO 3

ENTREVISTA EN EXTENSO REALIZADA AL DR. CRISTIAN COX DONOSO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

11 DE DICIEMBRE DE 2011

A continuación se describe la entrevista en extenso:

Juan Carlos: Dr. Cristian Cox, muchas gracias por permitirme conocer su opinión y experiencia con relación a los procesos en los que participó desde el Ministerio de Educación a partir de la implementación de las Reformas Educativas y el curriculum en Chile. De antemano le agradezco su tiempo y sus opiniones.

Dr. Cox: Te comento que yo voy a ir a lo esencial de lo que plantean cada una de estas muy buenas preguntas sobre un proceso que es prolongado multidimensional y acumulativo; es como una marca muy decisiva de este periodo de la política educacional en Chile y que la distinguen; son políticas que se construyen sobre las anteriores, en donde hay un patrón claramente acumulativo en esto, lo cual tiene que ver por supuesto, con la existencia de una continuidad política de la alianza en el gobierno que es prolongadísima y que no tiene precedentes en la historia de Chile, y que abarca 20 años: desde la transición a la democracia en los años noventas, hasta el 2010 y por lo tanto es un factor que contribuye a esa continuidad y acumulación muy decisivamente.

Primera pregunta

Juan Carlos: Dr. Cristian Cox ¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta una propuesta de Reforma educativa y curricular?

Dr. Cox: Yo creo que el principal desafío de una Reforma, es el de la construcción de acuerdos entre los actores fundamentales, los cuales sean

duraderos y permitan que un proceso tan demandante para todos los involucrados, tanto dentro como fuera de la educación, cuente con los tiempos y los apoyos suficientes para que se desarrolle realmente un proceso de cambio. Este cambio en la educación tiene que ver con el aprendizaje de las personas, el cual tiene distintos ritmos, un tanto más orgánicos y lentos comparativamente con otros, por ejemplo, con la construcción de infraestructura o el cambio de decretos o regulaciones.

De manera específica, la **reforma educativa** tiene que ver con los cambios en lo que se aprende y en las formas de cómo se aprende, pero para hacer eso, hay que implementar previamente otros cambios en el **profesorado**, los cuales son importantes trabajar, sin embargo para que esos cambios se den en los docentes hay que hacer ajustes en la **institucionalidad** a fin de que estos cambios generen las condiciones propicias para el trabajo con el profesorado.

En los tres niveles, **reforma, profesorado e institucionalidad** se requieren aprendizajes y conocimientos que no existían previamente; es como una música nueva que necesita ser ejecutada, y para que eso suceda, los actores involucrados tienen que aprender las nuevas partituras; deben de aprender nuevos modos de proceder, de entender, de enmarcar su acción y producir significado. Todo eso toma tiempo y creo que hay una tensión intrínseca entre los tiempos cortos y rápidos de la política y de los periodos gubernamentales, con relación a esos otros cambios y a los tiempos más prolongados que requiere el aprendizaje, por lo que un desafío fundamental es lo político y tiene que ver más con la construcción de unos acuerdos que crucen y que permitan pensar que el cambio de gobierno en 4 años o en 6 años más, no van a significar borrón y cuenta nueva en el aprendizaje, sino que deben de mantener esa trayectoria de cambio, la que ha sido acordada en términos más amplios que la propia duración de un gobierno para que permitan por lo tanto, pensar en plazos que van más allá de lo de dura una administración.

Yo diría que en términos generales, el desafío de una reforma educativa es la necesidad de contar con unos acuerdos que sustenten la fortaleza política.

También embarcarse en un cambio, es sacar a todos los actores de su zona de comodidad o confort, si te sientes bien haciendo y procediendo de una cierta manera porque ya llevas mucho tiempo haciéndolo, una reforma es salir de ese esquema y romper esa zona de seguridad y comodidad para trasladarse hacia una nueva zona de incertidumbre, misma que en muchas ocasiones, nos genera a todos individuos y actores educativos, temores y resistencias a los cambios, por lo que algo fundamental y primario es entender que este proceso de cambio, sí afecta a las prácticas, conocimientos y entidades que se enfrentan a este conflicto. Sin lugar a dudas, todo esto va a generar una gran presión, porque nadie quiere que lo saquen de su zona de comodidad para incorporarlo a la zona de desasosiego o conflicto e incomodidad. Para sostener esta postura del cambio se necesita apoyo, fuerza, perseverancia y conocimiento para comprender de dónde vienen todos estos cambios con el fin de encontrar el rumbo al que se quiere llegar. Todo esto es parte de una construcción bien política.

Segunda pregunta

Juan Carlos: Doctor, ¿Cuáles son las distinciones entre reforma educativa y la reforma curricular?

Dr. Cox: Yo creo que el currículo tiene un desafío especial al igual que la reforma política pero hay diferencias. Hay un desafío cuando se hace la selección de los objetivos y contenidos que se van a pasar a la próxima generación, lo cual requiere que estos propósitos sean representativos y por lo tanto legítimos; por lo cual esa selección de contenidos no puede ser fruto de unas pocas personas o de un grupo de expertos que tratan de demostrar que visión de gobierno es la mejor, no; todo esto es mucho más complejo que eso.

Un currículo es la definición de lo que la generación adulta entrega a las próximas generaciones mediante un sistema educativo nacional, por lo cual esa generación decide pasarle a sus hijos, todo un proceso educativo que es profundamente político y nodal; que determina y apuesta a las formas de cómo vivir mejor en las próximas generaciones, en específico, es lo mejor de nosotros los adultos y queremos que todo esto sea transmitido y reproducido a la próxima generación; por supuesto que en sociedades diferenciadas, desiguales y con diferencias inmensas en los ingresos, se tienen visiones e intereses distintos.

Ante ello ¿cómo va a ser el currículo que se pueda representar a todos?, esa es la pregunta esencial porque no es solo una construcción técnica, sino una construcción muy política que tiene que batallar por producir algo y que refleje las necesidades de todos los actores fundamentales, de tal manera que en ese currículo, todos se puedan reconocer en ese espejo, que todos sepan qué es lo que va a ser transmitido a la próxima generación; valorar si en ese espejo, la sociedad, el profesorado o el estudiante se ve bien, si acepta cómo se ve, si ello va acorde a sus intereses, a su visión, a su cultura; saber que en ese currículo no está invisibilizado o desfigurado. Ese es el símil que se me ocurre para reflejar este gran requerimiento de equilibrio en el que se sostiene la legitimidad del currículo; por lo tanto no hay forma de llegar a eso si no a través de un proceso participativo en el que se vean reflejados todos.

Tercera pregunta

Juan Carlos: Dr. Cristián Cox ¿La postura de los estudiantes no está representada en la conformación de ese currículo?

Dr. Cox: En el caso de la experiencia chilena no se consultó a los estudiantes y no creo, ni tampoco conozco de reformas curriculares que hayan hecho eso, más bien en la definición del currículo, si está involucrada la postura de la sociedad pero de otra manera.

En la mayoría de las reformas curriculares, incluso aquellas que son más consistentes, el estudiantado no tiene la idea conceptual de currículo porque ellos no pueden definir esa selección ¿de dónde? En la universidad es otra cosa, pero no hablando específicamente del estudiante.

En la elaboración del currículo hay requerimientos especiales de otro tipo. Argumentaba que con el símil que comenté sobre el espejo, están representados los distintos actores en la construcción curricular, los actores del mundo popular, del territorio o la etnia y los invisibilizados por largos periodos de la historia, sin embargo, la construcción del currículo es otra, es una dimensión técnica; es una construcción delicada donde los temas de coherencia, secuencia, equilibrio, claridad y de no ambigüedad en las definiciones de su construcción, demandan una gran construcción técnica experta, por lo cual la construcción de un currículo descansa entonces sobre un núcleo técnico capaz y en un proceso participativo, amplio y auténtico.

Cuarta pregunta

Juan Carlos: Dr. Cox ¿Qué tipo de problemas hay que resolver para dar inicio al diseño, organización, estructura y puesta en marcha de una Reforma Educativa como la que usted dirigió en Chile?

Dr. Cox: En primer lugar se debe de establecer la construcción de acuerdos para que lo que se haga o implemente, pueda tener un respaldo jurídico. Lo segundo es contar con un equipo técnico. La literatura inglesa habla de la coalición, específicamente en términos de esa coalición guía ¿Cuál es el equipo de la secretaria técnica que se encargue de esa gran construcción?; ¿qué van a poner en el juego?, ¿cómo van a interpretar lo que se sabe del proceso de participación?, ¿qué van a hacer con la reforma al realizar comparaciones internacionales y para qué servirán?, ¿cómo van a examinar los currículos anteriores?, ¿cómo van a investigar respecto a lo que se ha hecho sobre la implementación de los currículo en las reformas anteriores?. Todo eso es capacidad analítica de alto nivel, capacidad de

compartir esta tónica del diseño y eso sólo lo hace un equipo técnico.

Lo otro, independientemente de esa capacidad técnica, es que el currículo en una reforma sea equilibrado. El currículo tiene que ser equilibrado para que sea representativo; que sea apropiado para el conjunto de la población, que sea elaborado en el momento apropiado por alguna de las sectas expertas en educación y que se centren en una escuela de pensamiento en esa dimensión. Eso es precisamente lo que se implementó acá en Chile, porque si no es así, estamos en problemas.

Pienso que lo que hay que resolver urgentemente es el timer al implementar una reforma, ya que el currículo debe estar listo, saber ¿cuándo?, ¿en cuántas etapas se va a implementar?, ¿cómo se va a pilotear?, ¿cómo va a bajar?, ¿en un sólo momento o en varios? ¿cuál va ser el conjunto de cambios que se implementan? ¿qué costos va a tener eso?.

También se tienen que tomar consensos, formar equipos, valorar diversos aspectos, ¿cuáles van a ser los problemas de inicio?, considerar la relación con la estructuras ministeriales de educación, con los equipos de trabajo y valorar las prácticas existentes con los viejas formas de hacer las cosas, ¿cómo se va a plantear esa política de conexión con lo que existe?. Esas son las implicaciones que deben de plantearse en todo nivel educativo, ya que una reforma típicamente organiza equipos nuevos que entran en tensión con lo que existe, plantea una idea nueva que entra en contradicción con lo establecido porque lo nuevo implica una tensión del cambio. Todo se centra en una pregunta: ¿cómo se estrategiza la puesta en marcha de una reforma educativa?.

Yo creo que ese sería el punto de inicio de los procesos de diseño, organización, estructura y alternancia. Cada uno de esos cuatro aspectos que se mencionan son problemas en sí y tienen su propia lógica y demanda de recursos de distintos expertos, no es lo mismo el diseño, que la organización; no es lo mismo el momento inicial de la puesta en marcha que el tercer año de su aplicación o el quinto.

Además hay que valorar qué pasa con la evaluación y cómo la evaluación de la implementación impacta sobre los pasos siguientes, en fin.

Quinta pregunta

Juan Carlos: Estimado Dr. Cox, ¿Cuáles son los criterios con los que se formula una propuesta de reforma educativa? ¿Quién traza la línea o da las orientaciones para que ésta se lleve a cabo? por ejemplo, las recomendaciones de los organismos internacionales para la puesta en marcha de una reforma que debe de cubrir con ciertos requisitos específicos, por ejemplo, educación para todos, que es una recomendación de UNESCO o educación con calidad; me refiero específicamente a esos criterios que las reformas asumen como una política y que están influenciando precisamente en a esos currículos y a estas reformas.

Dr. Cox: Yo considero que hay determinados problemas y tensiones, por lo que se requiere de un marco normativo para poder avanzar en la puesta en marcha de una reforma. Específicamente hablando de los criterios que sirvieron de base para la reforma de fines de los 90's, estos provinieron en primer término, de una visión sobre los requerimientos de la sociedad chilena, en términos del saber y las competencias que la nueva generación debería que tener, sobre todo con relación a dos ejes fundamentales: competitividad económica y desarrollo económico en una economía abierta y en un contexto general de globalización, etc., este era un vector de cambio para la sociedad que requería ser atendida y lo otro tiene que ver con equidad, con la cohesión social, con la noción de que a través de la educación se debe lograr una sociedad más integra, con menos desigualdad.

En esa doble definición, la sociedad chilena que se encontraba en su fase de desarrollo, necesitaba por un lado, un nuevo nivel de competencias para producir la base material de su economía, y por el otro, se requerían de unas competencias morales y valóricas que tienen que ver con integración y ciudadanía.

Yo agregaría que se tuvo mucho rigor en que la reforma se hiciera con una clara definición; que estuviera muy bien sustentada con las reformas curriculares puestas en marcha en países con sistemas educativos robustos; también se tuvo mucho cuidado que nuestras definiciones estuvieran a la par con estos países; que fueran comparables, y sobre todo, que estuvieran totalmente enraizadas en nuestra realidad chilena, en armonía tanto de forma como de fondo con lo que sociedades de primer mundo estaban definiendo como en sus currículos. Así que hubo una dimensión de comparabilidad internacional muy importante y esto se hizo estudiando e investigando esas reformas y trayendo expertos responsables que pudieran examinar, discutir y enseñar estos procesos para diseñar nuestro propio producto; entonces por supuesto que examinamos lo que planteaba la UNESCO y la visión que tenía la OCDE.

En relación a esto, hubo dos fases: en la primera, esas definiciones de la OCDE no existían, eran bastantes genéricas y por lo tanto estudiamos esos casos nacionales; seguimos por disciplina esos ejemplos, de gobiernos bien sincréticos y nos casamos con una escuela del pensamiento. Específicamente estudiamos a fondo las reformas educativas del mundo anglosajón, de la escuela inglesa canadiense, de la escuela australiana, y la neozelandesa, porque todas tenían un concepto bastante similar y una arquitectura cultural. Regularmente estos países piensan en marcos, todos ellos piensan que son marcos traducibles en estándares, que son evaluables y que procuran un equilibrio clásico entre ciencia y humanidades; entre lengua y matemáticas, en fin, así que ese fue el gran esfuerzo llevado a cabo por nosotros entre 1996 y 1998 con relación a la definición de primer marco a la educación secundaria.

El año 2002-2004 la OCDE culmina un proyecto de 5 años de trabajo con la definición y selección de competencias para el siglo XXI, incluidas en el llamado proyecto DeSeCo⁵⁹, las cuales asustaron a todo el mundo. En

⁵⁹ El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, proporciona un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias.

ellas, participaron veintitantos países, todos ellos deliberaron profundamente sobre cuáles serían las competencias que exigiría la sociedad del siglo XXI y llegaron a una definición que a mediados de los 90's no existía. Esta definición de competencias influyó bastante en los ajustes posteriores al 2004, pero especialmente al ajuste que se hizo en el 2009 a la reforma curricular chilena.

Sexta pregunta

Juan Carlos: Doctor Cristián Cox, ¿Quiénes deben de participar para lograr acuerdos y consensos, sobre todo porque una vez que se aprueba una Reforma hay quienes no la asumen como suya y ante ello aparecen expresiones de inconformidad y rechazo?

Dr. Cox: Hay grupos expertos y hay participación. En el caso de la educación media general chilena es fundamental la participación de tres actores: actor uno, líderes disciplinarios, es decir especialistas de cada una de las áreas curriculares, arte, ciencia, lenguaje, historia, etc.; actor dos, profesorado, que son los que enseñan esa disciplina y que mediante la consulta abierta se ha propiciado su participación de cierta manera y actor tres, el Ministerio de Educación, mediante la Secretaría técnica quien realiza el esfuerzo y conjunta las cosas. Esta misma imagen de una triada compartida, se repite en el caso de la educación media, técnico-profesional; sólo que el primer actor, en lugar de ser la academia experta en cada área curricular, es el mundo de la producción quien participa y a quien le corresponden las distintas especialidades de la educación técnico-profesional. En esta situación, los especialistas mineros influyen en la reforma curricular de lo que hay que hacer; interactúan para producir esa definición de un cambio, en ello se incluye al mundo minero tanto las grandes empresas y su liderazgo, como a las ingenierías de mina en sus procesos específicos, etc. En la mayoría de los casos, todos ellos participan para la conformación del currículo técnico-profesional: el sindicato de trabajadores, las industrias

de la construcción, el mundo vitivinícola, el mundo industrial, el mundo minero, etc. Entonces en la génesis, imagínate dos tríos, uno en donde hay especialistas, profesores y ministerio, quienes son reconocidos en el mundo de la academia y son los generadores de conocimiento y de las definiciones, y en el otro caso, el mundo productivo que está en constante movimiento y al tanto de los requerimientos de competencia de la base técnica.

Séptima pregunta:

Juan Carlos: Dr. Cox, Ante una nueva Reforma educativa ¿Se debe mejorar la formación inicial de docentes? ¿Se deben capacitar a los docentes en servicio? ¿Se debe renovar la planta docente? ¿Se deben reciclar profesores?

Dr. Cox: Esta pregunta está orientada a la distinción entre la formación inicial y la formación continua. Típicamente los ministerios abordan solo la segunda: la formación continua, porque tienen la intuición directa de que la formación inicial ya está resuelta en muchos países, como en el caso de México con relación a la formación inicial. Típicamente lo que nos pasó a nosotros, es que la formación inicial no tuvo conexión con la reforma a partir de su puesta en marcha y es ahora recientemente, en los últimos 10 años, es cuando se están teniendo resultados con el impulso de políticas que están empujando a la formación inicial y continua en la misma dirección que la reforma, sobre todo porque se requiere que estén acopladas al esfuerzo de la reformas generales; no es que no haya habido en Chile el desarrollo de estos procesos; hubo intentos, hubo políticas, pero no fueron o no tuvieron el suficiente impacto. Para entrarle al asunto, tengo la idea de que en este caso, el criterio de acción con la formación inicial y continua es un sistema, y que no se puede intervenir en la formación continua sin estar tocando o transformando la formación inicial. Los criterios para llevar a cabo esto, es recurrir a la academia, al mundo de los formadores de formadores para que la formación continúe esté en la universidad o en las normales y eso es exclusivo de la formación inicial; entonces la política que no incluye estos

cambios, está debilitando lo que se hace desde los espacios de formación continua.

La fuente de nuevos criterios en la profesión vienen de la formación inicial; por lo cual hay que tocar a la universidad, hay que incluirla, también tienen que poner en marcha todo esto en las normales de manera completa porque ellas son las que producen los criterios, la opinión y la identidad del profesorado.

Si el ministerio de educación está trabajando masivamente con los profesores para actualizarlos, a quienes se les debería de incluir para dar esa capacitación, es principalmente a los formadores de formadores quienes no están siendo tocados, entonces se presenta una gran cacofonía; no hay concierto, no hay armonía, no hay coherencia, porque ellos tienen su propia idea, son campos autónomos, campos, que en la mayoría de los casos son totalmente críticos de las políticas, sean del signo que sean.

La marca del campo de los formadores en la universidad es de gran distancia respecto a los ministerios; de gran distancia respecto a la política, entonces si la política los incluye y los busca para capacitarlos sobre el nuevo currículo, ellos actúan con un desaire completo, por ello, hay que fortalecer la formación inicial, es parte esencial de la reforma educativa.

Yo trabajo en un centro de investigación en donde una de sus áreas fundamentales es la formación inicial. Aquí es donde surge la pregunta ¿cómo traerla al juego de servir al sistema escolar?. Afuera hay mucha crítica, y muchas veces esta no es constructiva y no sirve, la cual se detiene al momento en que se les hace la siguiente pregunta, ¿bueno, pero cuál es la alternativa?, ¿cuál es la construcción que deriva de tus criterios críticos? En otras ocasiones, la crítica es silenciosa y respecto a eso, no sirve.

Nosotros estamos apuntando al rol del ministerio, al rol del liderazgo, esto es esencial, es estratégico. En el campo político se abre el espacio donde llegan los efectos pesados, los intereses, las ideas, las pasiones del espacio conjunto y ante todo esto, el ministerio es la instancia política que

debe definir el rumbo, los tiempos, el marco normativo y los recursos. Lo esencial es que el ministerio sea capaz de mostrarse con una institucionalidad robusta, potente políticamente como una institución experta; y que sea vista por todos como una institución ecuánime, representativa, equilibrada, informada y técnicamente capaz.

Metafóricamente es la Selección Nacional Juan Carlos, es lo mejor que tiene el país en este campo, son aquellos a los que se van a buscar y se juntan para definirles su tarea; su sentido es de conjunto y tiene que ser los mejores, esa es su misión.

Yo tuve un respaldo político muy completo, sobre todo de gobiernos con una amplia legitimidad y con un respaldo político altísimo en un momento especial de la historia chilena. Había muy buena voluntad general respecto a lo que se hacía en el campo educativo y por lo tanto había condiciones para realizar lo mejor, para sentirse orgulloso de servir a la nación. Por ello, sin todas estas características que estoy bosquejando, no se hubiera podido hacer nada semejante a todo lo que te estoy comentando. Esto es muy complejo, ya que hay miles de gentes y todas están ahí, y en esa pluralidad hay mucha complejidad. De toda esa pluralidad ¿cómo sacas lo que converge? y ¿cómo haces para que todos se vean reflejados? ¿cómo haces para que esa pluralidad avale de manera total el sentido del trabajo de tu profesorado y que además todo ello se pueda traducir en un método de evaluación inequívoco. Todo esto significa contar con competencias del más alto nivel.

Juan Carlos hay dos cosas que creo que es muy importante distinguirlas: Liderazgo e institucionalidad. Tú puedes tener equipos muy capaces pero si estás en una casa que no tiene los medios o que las piezas están desordenadas y el techo se llueve y no funciona, necesitas las dos relaciones: una institucionalidad justa, sólida que desde adentro maneje las normas y un liderazgo para su aplicación. Es como el ejemplo de la selección nacional, tenemos que tener los mejores centro delanteros, no debe haber

otros mejores que ellos. Ese equipo debe tener el mejor nueve y el mejor equipo; debe tener a los mejores mediocampistas, el mejor símil futbolístico respecto al tipo de juego que organiza esta coalición guía con relación a un grupo líder, todos son importantes en todo el campo, tienen visión y hacen jugar allá y acá y a veces se defienden o atacan, pero fundamentalmente articulan en un juego de conjunto. Desde esta postura, los ideólogos en general, pero sobre todo los doctrinarios, son pésimos “mediocampistas” porque no escuchan al otro, no lo respetan mucho, crean demasiadas tensiones desde su propia visión, no juegan así en el sentido de lo que estoy ilustrando. Yo creo que un criterio de reclutamiento de un equipo con las función que estoy describiendo tiene que tener vocación y el valor de articular los pedazos de verdad, de sapiencia que hay en muchas partes, que tengan liderazgo para poder convencer a los distintos jugadores de que vale la pena articularse con los otros que piensan distinto, que quieren otra cosa, en realidad es muy complejo sobre todo.

Octava pregunta

Juan Carlos: Doctor Cox, por la cuestión de tiempo, me gustaría tratar dos preguntas más que corresponden al cierre de esta entrevista, una de ellas sería la siguiente: ¿Usted considera que el modelo por competencias⁶⁰ puesto en marcha por distintos gobiernos y las reformas educativas que han impulsado, son parte de un modelo pertinente, adecuado; acorde con la necesidades sociales que hay dentro de países como el caso de México, en

⁶⁰ El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. **Primero**, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. **Segundo**, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. **Tercero**, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. OCDE (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, 1a edición en español)

donde hay diferencias sociales; en donde hay una serie de situaciones específicas en la población, que por su origen social y por su capital cultural, puede ser o no funcional?

Dr. Cox: Déjame aclararte un poco qué es lo que está detrás de todo esto. Hay una situación sumamente relacionada con el tema de la desigualdad y con las características del currículo. Creo que ese tema es muy importante desde mi punto de vista, ya que muchos docentes que creen que un currículo es injusto, o que es un currículo distanciado. Por ejemplo, qué importancia tiene que en el norte de Dubay se estén trabajando unos contenidos y propósitos propios de la economía, cuando en el sur hay una la cultura nativa que es distinta por sus diferencias de clase, o en otro caso, ¿cuál es la relevancia de estar trabajando unos textos de literatura clásica en la marginalidad urbana del D.F.? y así por señalar estos ejemplos. Yo creo que esa es una visión completamente errónea y el hecho de ver de esta manera el tema de la equidad respecto al currículo, es una postura mal informada, simplemente es un asunto de desinformación porque pensar de esa manera el currículo, es pensar en el Apartheid o algo así. Este tipo de pensamiento está completamente sedimentado, ya que atenta contra el concepto base de la educación pública democrática; no se transa con este concepto, simplemente es un currículo y no es negociable, ya que representa un estándar de lo nacional. Antes de cualquier otra cosa, se debe de diversificar cuales son los medios, los tiempos, los apoyos y la pedagogía para lograr que los diferentes y todos lleguen a la meta. Por ejemplo, unos corren los 100 metros en 10 segundos, otros en 20 segundos; otros más llegan a pie pelado en más tiempo, muchos llegan materialmente desnutridos o “desnutridos” en términos del capital cultural, otros más, llegan muy nutridos con un millón de palabras y otros con tres millones de palabras. Nuestras sociedades son así y las líneas curriculares tienen que proveer unos trayectos que se hagan cargo de esa diferencia.

Novena pregunta:

Juan Carlos: Finalmente Dr. Cristián Cox ¿Usted considera que este modelo por competencias es selectivo y diferencial con los estudiantes, quienes finalmente serán eliminados tarde o temprano del sistema educativo?

Dr. Cox: Déjame aclararte algo, competencia es una palabra que se está usando ahora para todo momento y su significado no es más que la misión formativa. La educación tanto hoy como ayer, no sólo es conocimiento declarativo, no sólo es el describir las características de ese edificio en una prueba escrita con un determinado conocimiento declarativo, sino que la misión formativa de la escuela va más allá de eso, es el poner una serie de criterios y habilidades que impliquen determinados conocimientos y una manera distinta de ver, vivir y organizar el mundo que está presente en un problema concreto; esto está más relacionado con un hecho concreto, por ejemplo, pintar el edificio y calcular cuánto voy a demorar y qué insumos voy a necesitar. Las competencias en el sistema escolar son palabras que significan lo mismo, tanto en los años sesentas como hoy en día; en realidad ya no saben que nombre usar, pero da lo mismo, porque que las competencias tiene una misión que está presente en todos los currículos contemporáneos. Insisto, no sólo es conocimiento declarativo, habilidades o competencias. Es saber sobre procedimientos; sobre criterios para distinguir y enmarcar que ese problema tiene determinadas características y que demandan de mí, un tipo de respuesta. Todo esto está establecido desde los años 60's cuando fueron hechas las categorías de Bloom sobre conductas, conocimientos, actitudes, pero la misión es la misma. Entonces, si la pregunta es: ¿Está bien que se formulen currículos contemporáneos en términos de competencias?, la respuesta es sí, esto está perfectamente bien, no tiene cero rollos. Puedes cambiar competencias por habilidades o por conducta o simplemente por cualquier otro nombre, pero las competencias no se deben de problematizar y poner en acto de cero rollo, no pasa nada, la ocasión siempre ha querido eso. Si tú lees a los clásicos de la pedagogía, llámense

con distintos nombres, siempre están pensando en lo mismo, en término de competencias.

Entonces, cuando tú dices si será relevante y adecuado pensar en competencias para sociedades desiguales, desde luego porque competencias es un nombre para decir que la misión formativa no es sólo conocimiento declarativo, sino también habilidades y capacidades de juicio. Si tú quieres, borra el término de competencias si te molesta, si te es tecnocrático y piensas que está asociado a otras cosas y tradúcelo en los rasgos que quieres que tus alumnos adquieran. Pienso que hay mucha ideología en esto, mucho rollo Juan Carlos y todo es tan simple y sencillo. La pregunta genérica del currículo es ¿qué conocimiento, qué habilidades, qué capacidades de juicio, que dispositivos pedagógicos y qué criterios de verdad están en juego?

Los criterios que se exigen hoy en día, son más pluridimensionales, están mucho más especificados en las definiciones de competencias de la OCDE (DeSeCo), ya que ahí se plantea la definición de competencias que buscan trabajo autónomo, trabajo con otros y capacidades críticas.

En la propuesta de la OCDE las competencias son directamente aplicables a cualquier economía, ya sea en comunidades rurales mexicanas o chilenas; incluso si es necesario, no las consideres como competencias, sino en términos del currículo, ya que cualquier economía, ya sea la alemana, la inglesa, o la de Singapur definen estos requerimientos de competencia en los sistemas escolares que tiene que reproducir en todos los países y son válidas para la pequeña y mediana industria o para el trabajo informal en el DF, el punto es que los equipos que conducen todo esto, deben ser los primeros en tener claridad y reorientar hacia un mismo rumbo la competitividad, la economía global y ver cuáles son las condiciones de mi población, conocer qué es lo que producimos, cómo vamos a organizarnos para producirlo y saber cómo comunicar y recontextualizar con base en lo que hay en el primer mundo y en lo que necesito hacer en mi país. Esa es la tarea fundamental y

por consiguiente es la más difícil de responder y de llevar a la práctica.

Por ejemplo, si mezclamos todo el currículo de ciencia de los ingleses y de los canadienses, no vamos a encontrar nada mejor, al contrario, vamos a lograr algo muy práctico y es mejor hacer esto, que decir que es un error de la ciencia.

Esto que te estoy diciendo es fundamental y lo más importante, es que permite despejar el enredo y el problema de equidad de currículo en términos de lo que estábamos conversando anteriormente

Se me había olvidado un consejo: nunca hay que pensar en términos de un “modelo” porque si el campo educacional cada cinco años o diez produce una moda y tú te casas con esa mirada, siempre se estará hablando de lo mismo y las relaciones serán las mismas, por eso es tan importante el seminario de Bernstein y Bourdieu, porque estos intelectuales te hacen ver relaciones que son independientes del tiempo y de las circunstancias, sobre todo te ayudan a entender cuáles son las relaciones de poder que son fundamentales conocer a fin de que ello te permita definir cómo despegar y saber qué relaciones están en juego adentro. No sé si esto último te ha ayudado.

Juan Carlos: Si doctor, es muy claro todo lo que usted me acaba de comentar y de verdad le agradezco muchísimo el hecho de haberme permitido orientar con estas preguntas, algo que es sumamente valioso para mi trabajo, incluso si usted me permite, podría ver la forma de que esto se publique para que sirva como un sustento muy valioso que ayude a estudiantes y docentes, pero sobre todo a los equipos que diseñan las cuestiones de la política educativa y currículo en México. Creo que son orientaciones muy precisas, basadas en una experiencia muy significativa y con una gran visión, tal y como me lo acaba de mencionar. Muchas gracias Dr. Cristián Cox.