

OBSTÁCULOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO. EL CASO DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO¹

RESUMEN

En este artículo se analizan, desde una metodología mixta, algunos de los principales problemas y obstáculos que enfrentan tanto las autoridades educativas mexicanas como los profesores de educación media superior, en particular los que se desempeñan en el bachillerato tecnológico, en el proceso de formación a través del programa de cobertura nacional creado ex profeso por el gobierno federal. Lo anterior en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En la investigación se encontró que el mecanismo empleado por la autoridad educativa coaccionó a los docentes para incorporarse a dicho programa. La falta de espacios físicos, equipo y asesoría en los planteles, aunado en algunos casos, a la brecha digital, limitó la posibilidad para que los profesores iniciaran procesos de involucramiento al dispositivo de formación, con la consecuente dificultad para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a su práctica docente en un nuevo modelo pedagógico basado en competencias. Consideramos que la problemática para hacer frente y avanzar en el tema de la formación de los docentes en la Educación Media Superior (EMS) requiere una concepción distinta por parte de la autoridad educativa debido a las particularidades tanto del perfil docente existente como del deseable.

PALABRAS CLAVE

Formación, docentes, autoridad educativa, Educación Media Superior, reforma educativa.

OBSTACLES FOR HIGHER SECONDARY TEACHER TRAINING IN MEXICO. THE CASE OF THE TECHNOLOGICAL BACCALAUREATE

ABSTRACT

This paper analyses, with a mixed methodology, some of the main problems and obstacles which are faced by both Mexican education authorities and higher secondary teachers, particularly those who work at the technological baccalaureate, within the process of training programme of national coverage created ad hoc for by the Federal Government, based on the Integral Reform of Higher Secondary Education (RIEMS). During the investigation we found that the mechanism employed by the education authority exerted coercion on the teachers too incorporate the programme. The lack of physical space, equipment and support in the institutions, accompanied in some cases with a digital gap, limited the possibilities of teachers to start involvement processes in the training, resulting in difficulties to incorporate Information and Communication Technologies (ICT) to their teaching practice in a new pedagogical model based on competencies. We think that facing and improving higher secondary teacher training requires a different conception by the education authority due to the particular characteristics of both the existing and the target professional profile.

KEY-WORDS

Training, teachers, education authority, Higher Secondary Education, Educational Reform.

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos.
Instituto Profesional de la
Región Oriente.
Cuernavaca, México.
lumaiu@yahoo.com.mx

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos
Instituto de Ciencias de la
Educación.
Cuernavaca, México.
anaescalante7@hotmail.com

Dr. César Darío Fonseca Bautista.
DGETI.
Cuernavaca, México.
cdfonseca19@yahoo.com.mx

Introducción

La escuela del presente siglo tiene que ser diferente por el mundo tan cambiante y complejo que nos ha tocado vivir. La dinámica social y el avance científico y tecnológico, se confrontan en el día a día con rezagos sociales que generan disfuncionalidades en diversas esferas de la vida humana. Actualmente los avances digitales aplicados al ámbito educativo representan una enorme oportunidad de ampliar y profundizar en el impacto del servicio educativo y sin embargo las limitaciones y atrasos que padecen los sistemas educativos de nuestra región latinoamericana diluyen esas posibilidades. Hoy, apunta Tedesco (2012), requerimos un nuevo tipo de educadores, necesitamos de profesores no solo adecuadamente formados en el uso de las tecnologías para posibilitar una escuela mucho más en consonancia con los tiempos que corren, sino que sean también docentes preocupados y ocupados por los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, auténticos profesionales de la educación con una actitud proactiva en la búsqueda permanente por encontrar formas para hacer del proceso educativo una actividad constante y placentera y no menos importante, profesores comprometidos con los valores de solidaridad, cohesión y justicia social. El docente actual requiere mucho más que vocación y entrega, aunque éstas sean importantes para redondear un perfil general de dicho profesionista.

En este mismo contexto, una tendencia que resulta más que evidente es la preeminencia que asigna la autoridad educativa a las TIC y al conocimiento, como recursos para avanzar hacia la universalización escolar y la democratización de la sociedad contemporánea. Por ello, la adquisición, desarrollo y empleo de competencias digitales resulta una herramienta necesaria y hasta condición indispensable en el nuevo quehacer del docente.

Este artículo tiene como propósito identificar y analizar particularmente en el subsistema tecnológico que ofrece Educación Media Superior (EMS)² en México, los retos que enfrentan las autoridades educativas y los docentes ante factores que obstaculizan la formación de éstos últimos, a través del programa de formación docente de cobertura nacional denominado Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual tiene como propósito capacitar y formar a los profesores en el perfil docente que demanda la reforma educativa para la educación media superior del 2008, a fin de detener el deterioro de este tipo educativo y sentar las bases para revertir la pobreza de sus resultados y paralelamente extender la cobertura del servicio educativo a la población juvenil de entre 15 y 18 años, edad en la que en trayectorias continuas, los jóvenes realizan sus estudios de EMS en México.

La metodología empleada en la investigación buscó la complementariedad entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. Para la perspectiva cuantitativa se emplearon como herramientas de recolección de información dos cédulas y una encuesta. Para el enfoque cualitativo, se recurrió a un estudio de caso cuyas técnicas de acopio fueron entrevistas semi-estructuradas y observación participante.

Este artículo se compone de: un estado de la cuestión, la descripción del sistema educativo mexicano, particularmente se presentan las cifras que corresponden a la EMS, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como política pública del gobierno federal a través de la cual se diseñó e implementó el dispositivo³ de formación docente, mismo que se analiza en esta investigación, la descripción de la metodología desarrollada en un estudio de caso, la discusión de los resultados obtenidos en dos niveles; el primero en el subsistema de educación tecnológica en el estado de Morelos, México y el segundo en el plantel donde se llevó a cabo el estudio de caso. Por último, los resultados permiten ofrecer algunas conclusiones.

Estado de la cuestión

En noviembre del 2013, apareció en México la publicación de la tercera versión de los estados del conocimiento elaborados por investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el cual da cuenta del desarrollo de la investigación educativa en México durante la década 2002-2011. En este trabajo, nos referiremos específicamente al tema de la política educativa.

En los dos estados del conocimiento anteriores (1982-1992 y 1992-2002) se señalaba que el tema de las políticas de educación media superior fue poco abordado por los investigadores mexicanos; además, según Mendoza (2013) tradicionalmente, la EMS ha carecido de mecanismos efectivos de gestión y coordinación entre las diversas instituciones que la conforman, recibiendo un financiamiento insuficiente para los retos que enfrenta. Esto sin contar que el tema de la formación docente en la EMS en particular, ha sido muy poco abordado. Sin embargo, Duro (2011) advierte que esto no es privativo de México, según él las políticas públicas en América Latina han prestado escasa atención a los adolescentes en general.

De acuerdo con Mendoza (2013) reconocemos que ha sido en los últimos 10 años en los que de manera lenta y gradual se ha percibido un incipiente pero creciente interés por lo que sucede en el mundo de la EMS, prueba de ello son los programas federales que dieron origen a la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la RIEMS y el PROFORDEMS, sólo por citar los más importantes por su trascendencia.

Mendoza (2013) en el actual estado del conocimiento sobre las políticas en EMS, dividió la limitada producción sobre el tema (libros, capítulos de libros, tesis, artículos de revistas, informes institucionales y ponencias presentadas en eventos académicos) en cinco ejes temáticos: Políticas de equidad, resultados educativos, vinculación con el mercado de trabajo, análisis del subsistema de educación media superior y finalmente, políticas de calidad de la educación media, eje que incluye la implementación de reformas, los estudios sobre eficacia escolar y el tema objeto de nuestro trabajo, la formación y profesionalización de los docentes.

Un trabajo importante dentro de este eje temático, es sin duda alguna el realizado por López y Tinajero (2009) quienes analizan el impacto en la práctica docente de

la Reforma Curricular de los Bachilleratos Tecnológicos en México en el año 2004, reforma que antecedió a la actual RIEMS. Las autoras de la investigación buscan conocer la opinión de los docentes sobre los cambios que trajo consigo dicha reforma, tanto la aparición de nuevas asignaturas, como la incorporación del constructivismo como nuevo modelo pedagógico en la EMS.

Las investigadoras entrevistaron a 60 docentes de cuatro bachilleratos tecnológicos del norte del país, utilizando un cuestionario con cuatro preguntas abiertas y realizando posteriormente un análisis de contenido sobre la información recabada. Los resultados fueron analizados a la luz de literatura nacional e internacional sobre el rol de los docentes ante la implantación de una reforma educativa.

Dentro de los aportes resalta que no obstante los docentes reconocieron la necesidad de esa reforma educativa, la mayoría de ellos no percibieron contribuciones importantes en la formación de los jóvenes y en la práctica docente de los profesores. Los docentes señalaron fallas en el diseño e implementación de la reforma, cuestionaron el rasgo impositivo en su implementación. Por otra parte la consideraron ambigua y sin objetivos precisos, denunciaron que dicha reforma se puso en marcha sin un adecuado proceso de socialización para los docentes, ni con el apoyo de cursos de capacitación adecuados. Otro de los aportes de este trabajo, es sin duda su advertencia sobre algunos errores que lamentablemente se repitieron –cuatro años después- en la implantación de la RIEMS.

En este eje temático, Mendoza (2013) rescata también el documento elaborado a manera de diagnóstico por el Consejo de Especialistas para la Educación (2006). Los especialistas señalan que la profesionalización de los docentes y directivos es un tema de alta prioridad en el conjunto de las políticas educativas, aunque reconocen que no existen en México políticas de profesionalización para los docentes de educación media superior. Según ellos, la nueva profesionalización docente debe incluir cuatro dimensiones: 1. El dominio sobre un campo profesional cada vez más complejo, 2. La capacidad de reflexionar y evaluar el desempeño, de innovarlo y mejorarlo con base en la motivación intrínseca, 3. Una ética profesional renovada que sustente el compromiso y desempeño responsable, y el rendimiento de cuentas y 4. La organización profesional -no únicamente sindical- para contar con espacios de participación en la toma de decisiones educativas.

En este documento, elaborado a solicitud del secretario de Educación Pública de México, los especialistas sugieren la necesidad de precisar el perfil docente a través de programas, aprovechando la experiencia acumulada sobre la evaluación docente en otros niveles educativos. La EMS es un tipo educativo que presenta problemas de información actualizada, sistemática y confiable sobre las condiciones laborales y salariales de los docentes quienes además, en un gran porcentaje, son contratados por horas.

Otro trabajo recuperado por Mendoza (2013) es el de Alcántara y Zorrilla (2010) quienes señalan que la formación de profesores de EMS es una tarea histórica

pendiente, la cual no ha sido atendida con firmeza, quedando reducida la formación de este tipo de profesionales de la educación a la impartición de cursos inter-semestrales sin un adecuado seguimiento. Ambos autores, realizaron entrevistas colectivas a dos grupos de docentes, uno de la Universidad Nacional Autónoma de México y el segundo del Colegio de Bachilleres del Estado de México y analizaron las percepciones y opiniones de los docentes sobre su trabajo cotidiano, sus prácticas de evaluación y el impacto de la socialización de las reformas y políticas implementadas en la EMS. Los investigadores concluyeron que los docentes de EMS tienen escasa participación en la definición del curriculum y evalúan a los estudiantes de manera convencional.

Por su parte, la tesis de posgrado de Miramontes (2003) busca analizar la práctica de los docentes y el fracaso escolar de los jóvenes que estudian el primer semestre en el Colegio de Bachilleres de Baja California, México. A través de una metodología mixta (entrevistas y grupos de enfoque con estudiantes y profesores y el análisis de los resultados en las áreas de química y matemáticas mediante una estadística descriptiva), el autor descubre que las prácticas en clase son tradicionales, los docentes son percibidos por los estudiantes como fríos y distantes, faltos de empatía, respeto, y autenticidad; los exámenes son mucho más difíciles que los ejercicios en clase. Además los docentes demandan que para mejorar su práctica, los cursos de capacitación a que asisten sean más específicos.

En otro trabajo de tesis de posgrado, Hernández (2006) se da a la tarea de investigar los factores relacionados con la motivación y satisfacción laboral de los maestros del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) del plantel de Iztapalapa, México. La autora encuentra que la mayoría de los docentes consideran que realizar esfuerzos adicionales en su trabajo como docentes no tiene sentido porque no serán reconocidos ni recompensados. En el plantel en cuestión, la relación laboral de los docentes es de medio tiempo, sin prestaciones sociales, son escasas las oportunidades de capacitación profesional y los cursos son impartidos fuera de su horario de trabajo o en periodos vacacionales, además de que el futuro laboral inmediato de estos docentes es incierto ya que hay una considerable rotación de personal cada semestre.

Por último, el trabajo de López (2005) propone analizar a través de una metodología cualitativa, con entrevistas semi-estructuradas y observaciones en las clases de Literatura e Historia, la literacidad, (entendida ésta como los valores, creencias y actitudes de los individuos) de cuatro maestros de bachillerato general y cómo esta impacta en su práctica docente. En los resultados a que llega la autora, el entrenamiento inicial y el desarrollo profesional del docente deben brindar el conocimiento requerido para hacer frente a los desafíos que conlleva educar a los jóvenes.

Este es *grosso modo* el contexto en que se encuentra la investigación sobre la formación docente en la EMS en México y en la cual se inscribe lo que se reporta en este texto.

Dimensiones de la problematización

1. Contexto educativo mexicano

De acuerdo con el último censo nacional, México⁴ cuenta con una población estimada en 112 millones, 336 mil, 538 habitantes (INEGI, 2010), de los cuales, según la última estadística educativa publicada por el gobierno federal se encuentran matriculados en alguno de los niveles educativos un total de 35 millones, 251 mil, 68 mexicanos (SEP, 2013a). Para ponerlo en perspectiva, esta cantidad de alumnos y estudiantes⁵ mexicanos es equivalente a toda la población de Canadá (35 millones, 105 mil habitantes) o al doble de la población de Chile.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México se encuentra conformado por tres tipos educativos y un total de ocho niveles que se imparten en diferentes modalidades. La Tabla No. 1 muestra cómo está integrado.

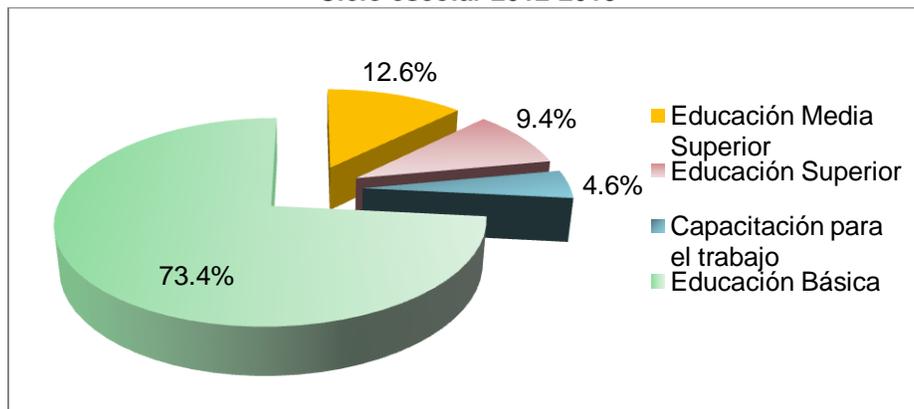
Tabla 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano

Tipo Educativo	Nivel Educativo	Modalidades
Educación Básica	Preescolar	General Indígena Comunitario
	Primaria	General Indígena Comunitario
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para Trabajadores
Educación Media Superior	Propedéutico	Bachillerato General Bachillerato Universitario Bachillerato Tecnológico
	Terminal	Profesional Técnico
Educación Superior	Licenciatura	Técnico Superior Universitario Educación Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Secretaría de Educación Pública

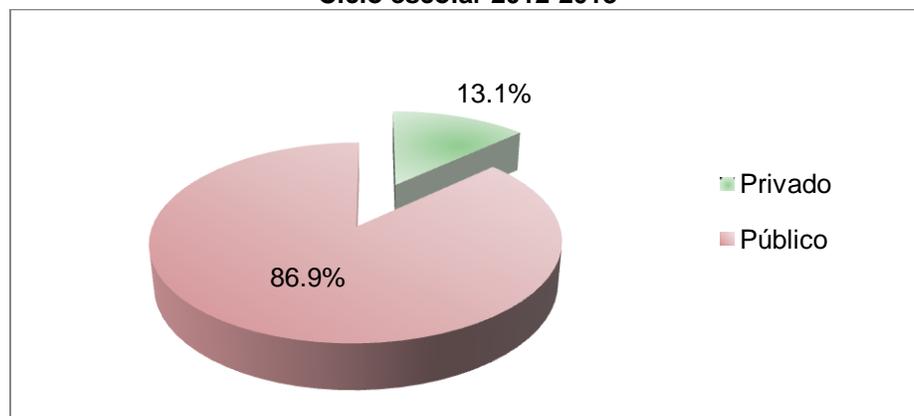
La matrícula educativa mexicana se distribuye en tres diferentes tipos educativos los cuales corresponden a dos tipos de sostenimiento, público y privado. Además de una oferta de centros de formación para el trabajo, tal como se señala en las figuras N° 1 y 2.

**Figura No. 1 Estadística del Sistema Educativo Nacional por tipo educativo
Ciclo escolar 2012-2013**



Fuente: SEP. Sistema Educativo Nacional, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, México

**Figura No. 2 Estadística del Sistema Educativo Nacional por tipo de sostenimiento
Ciclo escolar 2012-2013**



Fuente: SEP. Sistema Educativo Nacional, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, México

Cabe advertir que el artículo 3º de la Constitución Política del país, señala que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.⁶

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la

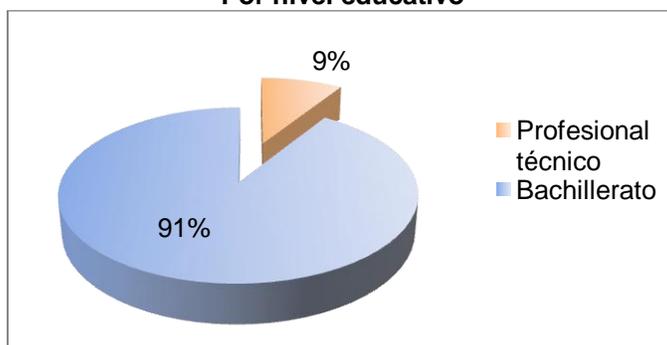
organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

El total de la matrícula del SEN mexicano es atendida por aproximadamente 1 millón, 877 mil 111 profesores en 256 mil 237 escuelas o instituciones educativas. Esta situación obliga al Estado mexicano a operar e impartir educación al 87% de la matrícula total, la cual es atendida en espacios públicos sostenidos y operados por los gobiernos en cualquiera de los tres niveles: federal, estatal o municipal.

El tipo educativo en el que se enmarca este trabajo es el de EMS, el cual ofrece dos niveles educativos; el bachillerato, que se cursa en un periodo de tres años (seis semestres), con carácter propedéutico en tres modalidades (General, Universitario y Tecnológico) y el Profesional Técnico (ver Tabla No. 2). Este último ofrece carreras de carácter terminal cuya duración de los estudios va de dos a tres años después de haber cursado la escuela secundaria. Cabe advertir que este segundo nivel de la EMS, prácticamente ha venido desapareciendo a partir de observaciones y recomendaciones que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en una evaluación al sistema educativo mexicano (OCDE, 1997). Dicha recomendación fue en el sentido de darle un carácter propedéutico a este nivel para que los jóvenes que lo cursaran, tuvieran la opción –a futuro- de continuar sus estudios.

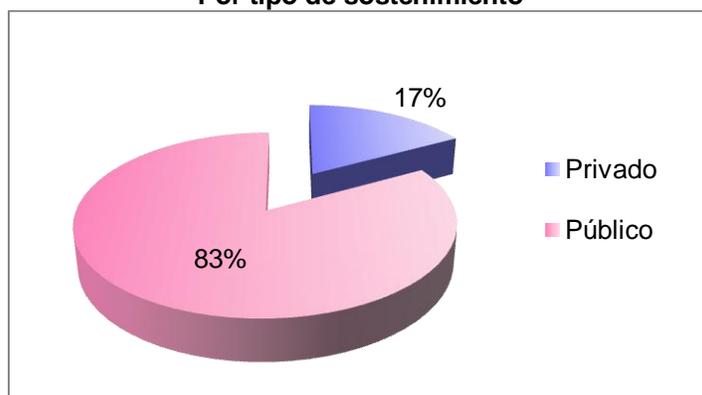
La EMS en México atiende actualmente una matrícula aproximada de 4 millones 443 mil 792 jóvenes, de dicha matrícula, asisten a escuelas de sostenimiento público un total de 3 millones 672 mil 40 jóvenes -cuya edad oscila entre los 15 y los 19 años de edad- mientras que 771 mil lo hacen en escuelas privadas. Actualmente, menos del 10% de la matrícula total es decir 386 mil 527 realizan estudios de técnico profesional. (Véase figuras No. 3 y 4)

**Figura No. 3 Estadística de la Educación Media Superior en México
Ciclo escolar 2012-2013
Por nivel educativo**



Fuente: SEP. Sistema Educativo Nacional, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, México.

**Figura No. 4 Estadística de la Educación Media Superior en México
Ciclo escolar 2012-2013.
Por tipo de sostenimiento**



Fuente: SEP. Sistema Educativo Nacional, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, México.

La EMS se imparte a nivel nacional a través de un total de 26 subsistemas educativos (véase Tabla No. 2), varios de los cuales a partir del proceso descentralizador de la educación iniciado en la década de los años noventa del siglo pasado, son operados por las entidades federativas, de ahí que la matrícula de jóvenes que se encuentran inscritos en el nivel de bachillerato y que asisten a planteles de sostenimiento federal (998 mil 638 estudiantes) sea menor que los que asisten a planteles de subsistemas descentralizados (1 millón 810 mil 600 jóvenes) en tanto que los que asisten a bachilleratos autónomos son alrededor de 532 mil 99 estudiantes y en planteles privados 715 mil 928 jóvenes. Esta matrícula es atendida por 288 mil 464 docentes; 195 mil 862 laboran en instituciones públicas y 92 mil 602 lo hacen en escuelas privadas o particulares.

Por su parte, uno de los dos niveles de la EMS, el bachillerato –en sus tres modalidades: general, universitario y tecnológico- es atendido por 261 mil 617 profesores, 175 mil 406 laboran en 9 mil 628 planteles de sostenimiento público, en tanto que 86 mil 211 trabajan en 5 mil 45 escuelas o colegios privados (SEP, 2013a).

El subsistema al que pertenecen los planteles del referente empírico del presente trabajo es el que opera la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), esta dependencia gubernamental es la institución de EMS más grande del país, cuenta con una infraestructura de 442 planteles ubicados en todo el territorio nacional, de los cuales 274 son CBTis y 168 son CETis, aunque la mayoría de estos últimos, ya no ofrecen carreras terminales.

Según la autoridad educativa federal, estos planteles tienen por objetivo la formación de bachilleres técnicos y técnicos profesionales que sean capaces de desarrollar, fortalecer y preservar una cultura tecnológica que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país, teniendo como misión institucional la de formar ciudadanos con las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para propiciar y participar en una sociedad del conocimiento,

tanto en el ámbito laboral como social. En tanto que la visión de la institución es lograrlo en un contexto de equidad, flexibilidad, integralidad y apertura, que permita satisfacer las necesidades sociales y económicas del país proporcionando una formación pertinente de acuerdo a las exigencias derivadas de la competitividad mundial, del entorno y vocación local y hacerlo de manera flexible para satisfacer los intereses, aspiraciones y posibilidades de la población que demanda este nivel educativo en sus planteles (SEP-DGETI).

Tabla 2. Subsistemas que imparten Educación Media Superior en México

Bachillerato General y Universitario	Bachillerato Tecnológico	Profesional técnico
Colegio de Bachilleres Centro de Estudios de Bachillerato Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas Preparatorias Federales por Cooperación Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas Bachilleratos de las Universidades Bachilleratos Estatales Bachilleratos Militares Bachilleratos de Arte Preparatoria Abierta Educación Media Superior a Distancia	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) Centro de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis) Centros de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis) Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) Centros de Enseñanza Industrial (CETI) Bachilleratos Técnicos de Arte	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Centro de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis) Centros de Estudios Tecnológicos (CET) Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO) Centros de Estudios del Arte

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública, México.

La EMS mexicana atraviesa por una crisis como subsistema educativo. De los tres tipos educativos (básico, media superior y superior), en el SEN mexicano, es el que presenta los resultados y rezagos más graves. Según información proporcionada por la propia Secretaría de Educación Pública del gobierno federal, el bachillerato es el que registró en el ciclo escolar 2011-2012, el nivel más alto de abandono escolar, al desertar un total de 650 mil jóvenes, a razón de 3,250 jóvenes por día considerando los 200 días que tuvo como duración el ciclo escolar mencionado (SEP, 2013b). Otros indicadores negativos en la EMS mexicana son los de reprobación, el cual alcanzó el 31.9% y el de eficiencia terminal que sólo logró el 63.3%.

Por otra parte, en 1994, en el marco de la firma del Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA, por sus siglas en inglés), firmado entre los Estados Unidos de América, Canadá y México, el gobierno del entonces presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari promovió la incorporación de México como país miembro de la OCDE. A partir de entonces y hasta la fecha, obviamente las deficiencias, rezagos y limitaciones del SEN se han magnificado al compararse los pobres resultados educativos con los de las naciones más desarrolladas del mundo.

México continua arrastrando el lastre del analfabetismo, 5.8% de su población no sabe leer ni escribir, en tanto que 35 millones de habitantes (el 31% de su población total, no cuentan con la educación básica concluida) (SEP, 2013a). Mientras que la República Checa en el año 2011 logró que 74% de sus habitantes -de entre 25 y 64 años de edad- alcanzaran una escolaridad de EMS (o su equivalente), México logró sólo 19%, muy por debajo de Chile, país con el que se tienen menos asimetrías y que logró 44%.

La tasa de escolarización en México, por grupo de edad donde se ubica la EMS, alcanza el 56% siendo la más baja de todos los países miembros de la OCDE, donde países como la República Checa llega al 90% y Chile al 76% (SEP, 2013a).

Por cuanto a los indicadores internacionales relacionados con el gasto educativo dentro de los países miembros de la OCDE, el gasto público educativo (porcentaje del PIB) de México se encuentra dentro del promedio de los países de la OCDE, y para 2010 llegó al 5.3%, solo por debajo de Finlandia (6.8%) y los Estados Unidos de América (5.5%), siendo superior a lo que Suiza (5.2%) España (5.0%), Corea del Sur (4.9%) Italia (4.5%) la República Checa (4.2%), Chile (4.1%) y Japón (3.8%) destinan a su sistema educativo nacional (SEP, 2013a). En otras palabras, México como país, gasta más que varios de los países económicamente más desarrollados pero lo hace con resultados deficientes.

El presupuesto educativo nacional para el año 2014 representa el 58% del gasto destinado a la política social del país, y es la SEP la entidad gubernamental que más recursos gasta del presupuesto programable ya que alcanza 8% del mismo (SHCP, 2014). Son tantos y tan profundos los rezagos, además de las dimensiones y complejidad del SEN, que cualquier recurso resulta insuficiente; pero por los montos asignados, no es solo una cuestión de falta de recursos sino también de un ejercicio poco eficiente.

En síntesis, la magnitud de la empresa educativa mexicana es impresionante, poco más de uno de cada tres mexicanos está matriculado en el SEN. De los 44.9 millones de mexicanos en edad escolar (3 a 24 años), poco más del 76% está en la escuela, es decir, 34.8 millones de educandos (el 31.9% de la población total del país) (SEP, 2012). No obstante esta gran tarea, como ya se dijo, la atención a la franja etaria de 15 a 18 años ha reflejado contradicciones, debilidades y problemas estructurales del sistema educativo. Cabe señalar que esta es la edad que corresponde a trayectorias continuas para cursar la EMS.

Lo anterior propició que la reestructuración de dicho tipo educativo, fuera una tarea impostergable ya que de no atenderse responsablemente este reto, a muy corto plazo se enfrentarían consecuencias de un alto costo social, económico y político. Para ampliar la cobertura del servicio a toda la población demandante, se requieren mecanismos de equidad que apoyen de manera particular a la población de bajos recursos económicos, a la que reside en regiones apartadas y a la de alta marginación. Al reto de la cobertura actual, hay que agregar el decreto del ejecutivo federal en febrero del 2012 que obliga al Estado mexicano a impartir la EMS a todos los jóvenes en edad de 15 a 18 años, lo cual demandará —durante los próximos diez años— la creación de espacios físicos y virtuales para una matrícula adicional a la ya existente, así como la contratación pero sobre todo la formación de una planta docente similar en número a la que se encuentra en activo.

2. La Reforma Integral de la Educación Media Superior como política pública del gobierno federal

En 2005, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) para atender este tipo educativo el cual era operado de manera fragmentada tanto por las Subsecretarías de Educación Básica y Superior, como por la Coordinación General de Bachillerato. En el marco de las primeras acciones que formuló la nueva dependencia estuvo la reorganización de la Educación Media Superior (EMS). En septiembre de 2007, la SEP dio a conocer un proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el propósito de crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) para ordenar la diversidad existente en la oferta educativa que, dependiendo de los tiempos políticos, resultaba una fortaleza o una limitante para el avance de la EMS.

Según el entonces subsecretario de EMS, Miguel Székely, una de las razones de la reforma obedeció a que dicho tipo educativo estaba integrado por una enorme diversidad de subsistemas educativos que ofrecían el bachillerato (hasta antes del 2008) a través de más de 200 programas, cada uno con sus normas, formas de control y funcionamiento. La operación se daba de manera aislada, sin una articulación funcional, lo cual generaba complicaciones en todos los niveles y dimensiones (2009, p.1).

De acuerdo con Ornelas la EMS sufre como ya se mencionó, de rezagos considerables en los diferentes rubros, además de ser la menos favorecida por la investigación educativa. El mismo autor afirma que: “Más que diversidad, uno pudiera pensar que la dimensión institucional de la educación media mexicana padece un diseño kafkiano, desorganizado, burocrático y sin “identidad definida” (2009, p. 216).

En México, los objetivos, estrategias y prioridades nacionales que marcan el rumbo de una administración de gobierno, están contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND). El PND para el periodo 2007-2012 planteó cinco ejes sobre los que se articuló transversalmente la política pública. Parte estratégica y sensible

de la política integral del PND fue el sistema educativo. El gobierno federal reconoció la cantidad de necesidades existentes que debían atenderse de manera inmediata y asumió la deuda con los ciudadanos en relación con el rezago social, proponiendo una política integral.

Para mejorar las condiciones en que se encontraba la EMS, tomando como marco la noción de sociedad del conocimiento (SC), la política educativa federal demanda docentes competentes en conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje autónomo, colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos, en un contexto donde el conocimiento adquiere un significado distinto, que favorezca la inclusión tal y como lo plantea la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés (UNESCO, 2005).

Asimismo, el concepto SC resalta la importancia de las TIC y su aplicación a los procesos económicos. De esta forma, según las tendencias hegemónicas, el conocimiento es uno de los principales insumos del crecimiento; producirlo y ofrecer servicios es la opción de las sociedades para transitar hacia mejores estadios de desarrollo económico y social. El corolario es que los procesos educativos y formativos a lo largo de toda la vida son el requerimiento para la transición hacia dicha SC (UNESCO, 2005). En este sentido, esta concepción acerca del conocimiento, hace referencia a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en la organización del trabajo, el ámbito de la producción, la generación de bienes y servicios, la planificación educativa y en la formación de recursos humanos.

Según el documento *Las TIC en la educación. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO* (2011), las sociedades modernas necesitan "... constituir fuerzas productivas dotadas de competencias en materia de TIC, que les permitan manejar la información y que les proporcionen la capacidad de reflexionar, crear y solucionar problemas, a fin de generar conocimientos" (UNESCO, 2011). Para lograr lo anterior, se requiere que los docentes alcancen las competencias necesarias en el uso y manejo de las TIC de tal manera que esa competencia les permita ayudar a los estudiantes a utilizarlas para "ser ciudadanos activos y elementos eficaces de la fuerza laboral" (UNESCO, 2011).

Un referente importante en las últimas reformas educativas impulsadas en América Latina, en todos los tipos y niveles educativos, ha sido la Declaración de Bolonia. Particularmente, en el caso de México, la SEMS encargada de diseñar la RIEMS, reconoció expresamente que esta Declaración fue una de las influencias más importantes en el diseño de la misma (SEMS, 2008).

En este marco, la orientación general establecida en el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 para implementar políticas públicas que se traducirían entre otras acciones y estrategias, en la RIEMS consistieron, para el caso de los docentes, en: a) Establecer un programa nacional de formación y

actualización, b) Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes, c) Establecer un esquema de certificación de competencias, sobre la consideración de los propósitos formativos de este tipo educativo y d) Evaluar sistemáticamente el desempeño de los docentes sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias.

Ante este panorama la RIEMS como expresión de una política pública, busca mejorar la calidad de la EMS y atender los retos mencionados anteriormente. No obstante, hay que reconocer que la respuesta que dan las políticas públicas a las necesidades sociales algunas veces son lentas y llegan a implementarse de manera desfasada (Esteve, 2005).

En síntesis, las recomendaciones internacionales para mejorar la calidad de la formación de los profesores fueron adoptadas en México y transformadas en políticas públicas contenidas en la RIEMS.

3. EL PROFORDEMS, política educativa para la formación de docentes en el marco de la RIEMS

Al mundo contemporáneo lo caracteriza una sociedad en continua transformación, donde el cambio es mucho más acelerado y global, en comparación con otras épocas; cambian nuestras formas de vivir, de percibir la realidad, de conocer y aprender. El cambio ha devenido en un paradigma que ha colocado a la escuela y a la educación en la disyuntiva de cambiar para avanzar o permanecer para retroceder o cambiar para que todo permanezca igual. Por ello, y con la concurrencia de organismos financieros internacionales, a partir de la última década del siglo XX, inició una embestida para transformar la educación, sobre todo en aquellos países donde el desarrollo y el progreso material han sido eternas promesas y expectativas incumplidas.

Como ya se esbozó, en los albores del siglo XXI, en México se sucedieron reformas denominadas integrales en los diferentes tipos y niveles educativos, con el propósito de poner a tiempo con el resto del mundo la formación de los futuros ciudadanos. Fue así que, esbozado en el PSE 2007-2012 e inscrito en la RIEMS, el PROFORDEMS (SEP-SEMS, 2009) asumió como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización del personal docente de media superior, además de plantearse como objetivo, contribuir a lograr el perfil necesario de dicho personal (SEP-SEMS, 2009); el cual está constituido por una serie de competencias que el/la docente debe adquirir y desarrollar para promover en los estudiantes las competencias, habilidades y valores que, a juicio del Estado, demanda la sociedad.

A través de este proceso de formación se pretende que los docentes de la EMS integren aspectos teórico-metodológicos y procedimentales mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción y desarrollo de competencias, que los sensibilicen hacia la actualización y revaloración de su actividad docente, favoreciendo la flexibilidad y el enriquecimiento de los planes de

estudio, a través del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de prácticas docentes centradas en el aprendizaje.

El nuevo perfil del docente requerido por la RIEMS demanda una formación adicional para fungir también como asesor o tutor, para guiar y apoyar a jóvenes que, por lo accidentado de sus trayectorias escolares en la educación básica, presenten deficiencias y carencias formativas que los colocan en una posición de desventaja y riesgo (SEGOB, 2008). En el Acuerdo 447 quedó establecido que los docentes deberían contar con el perfil señalado⁷ y alcanzarlo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010. Para lograrlo, el gobierno federal con la concurrencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñó e instrumentó el PROFORDEMS⁸, el cual se ofreció en dos opciones educativas: un Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior, impartido en un formato semipresencial en universidades públicas estatales y en algunas instituciones privadas de educación superior del país. La segunda opción, un posgrado (a nivel de especialidad) diseñado e impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en un formato completamente en línea. Para cursar el PROFORDEMS, cada profesor elige la institución de educación superior de su preferencia, lo cursa, lo acredita y posteriormente, un organismo externo certifica que el profesor posee las competencias docentes requeridas por la RIEMS.

3.1. Perfil de la planta docente de la EMS en México

Según cifras publicadas por la propia SEP-SEMS (2009), 90% del personal docente que labora en la EMS del país no tiene una formación inicial como profesor de carrera. Son profesionistas de muy diversas disciplinas que han adquirido, a través de la práctica y la experiencia, las habilidades y competencias para el ejercicio docente. Para la SEMS, la actualización y profesionalización de los docentes es: "...un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa, se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias" (SEGOB, 2008). Y recomienda que:

Evidentemente habrá que ser cuidadosos con no imponer indebidamente a los profesores nuevas formas de trabajo; de lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos (SEGOB, 2008).

Como se mencionó antes, los estudiantes de EMS son atendidos por poco más de 288 mil profesores, los cuales en su gran mayoría se encuentran laborando bajo un esquema de contratación por horas o por asignatura. En los subsistemas educativos las plazas de tiempo completo son escasas. Los docentes de

bachillerato con mayor estabilidad en cuanto a la asignación de horas frente a grupo, se encuentran en las escuelas cuyo tipo de sostenimiento es federal, mientras que altos porcentajes de docentes en bachilleratos estatales, autónomos y privados, no pueden profesionalizar su quehacer docente pues su contratación es por jornadas de tiempo parcial.

Según lo registra el INEE (2013), en los últimos doce años de administración pública federal (2000-2012), a pesar de algunos avances, continúa habiendo disparidades entre los docentes que laboran con una plaza de tiempo completo, de medio tiempo o por horas, ya que en dicho periodo mientras seis de cada 10 docentes han sido contratados por horas (alrededor de 60%), sólo un 17% ha logrado plaza de tiempo completo. Definitivamente, la contratación de docentes por horas impacta en la organización del trabajo en las escuelas, para el desarrollo de proyectos colegiados y, de manera individual, en el salario y las estrategias de formación continua en las que pueden participar los docentes.

El INEE (2013, p. 213) revela que en el ciclo 2011/2012, existían en el país 4,313 planteles de EMS (28% del total de escuelas del país) en los que toda su plantilla docente estaba contratada por horas. Bajo este esquema de contratación, es complicado generar un compromiso para que los docentes dediquen tiempo extraclase para formarse, capacitarse, actualizarse y/o hacer vida colegiada. Por ello, en la práctica cotidiana, cuando se comisiona a un docente para acudir a un curso o para asistir a reuniones de academia, si estos eventos están programados fuera de su horario de trabajo, los docentes suelen declinar la comisión bajo el argumento de tener otras actividades o compromisos laborales ajenos a su horario en la institución.

La información disponible muestra que la docencia en la EMS mexicana es una actividad complementaria para el sustento económico del docente o una actividad que desempeña simultáneamente en varios centros educativos, lo cual limita las posibilidades de que profesionalice su actividad docente. En el discurso oficial, los docentes juegan un papel clave en el avance de la RIEMS, por lo que es deseable y estratégico que se integren activamente a las propuestas de la misma y pongan su experiencia al servicio del cambio. La expectativa oficial es que los docentes sean competentes para "...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" (SEGOB, 2008).

Para lograr las metas que coadyuven con la formación docente, de acuerdo con Esteve (2005) es necesario promover cambios en la mentalidad del profesor que le permitan asumir la responsabilidad de su práctica profesional, dominar las técnicas de comunicación e interacción en el aula, establecer mecanismos para una disciplina mínima que garantice el trabajo docente y lograr adaptar los contenidos al nivel de los estudiantes. Aunado a lo anterior y con base en las competencias docentes consignadas en la RIEMS, se le pide al profesor que atienda y "cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos" (Esteve, 2005, p. 35) lo cual demanda otras competencias.

De acuerdo con la SEMS, la habilitación docente a través del PROFORDEMS posibilitaría reducir drásticamente el número de profesores que imparten clases en un área del conocimiento diferente a la de su formación o que estando ubicados de acuerdo con su perfil, no estuvieran titulados de la licenciatura que estudiaron. Sin embargo, estos propósitos no son posibles en la práctica ya que la aspiración de contar con una planta docente pertinente se enfrenta a problemas burocráticos relacionados con las prácticas de contratación del personal, pues frecuentemente pasan por alto el perfil profesional. Esta situación se repite durante la asignación de materias. Por ello, como afirma Esteve (2005, p. 53), no es extraño que en los “centros de enseñanza secundaria, un licenciado en lingüística acabe enseñando filosofía”.

En resumen, las dimensiones del reto son enormes; una numerosa planta docente en la cual poco más de la mitad se encuentra titulada, la mayoría con vínculos laborales que impiden la profesionalización de la docencia, con escasa formación pedagógica y cuyos perfiles profesionales no se corresponden con las necesidades de las instituciones.

Hugo Aboites (citado en Goche, 2011), llama la atención sobre el elevado número de profesores que han desertado del PROFORDEMS. Lo cual parecería confirmar las cifras que proporcionan los auditores del programa, pues de un total de 17,711 docentes inscritos en las diversas especialidades que imparte la UPN, sólo 4,389 (24.8% de su matrícula) habían concluido el programa, en tanto que más de 8 mil profesores desertaron. Aun considerando que la versión de la SEP resultara correcta, el que un elevado número de profesores se inscriban al Programa, no significa que lo concluyan y mucho menos que se encuentren aplicando las competencias adquiridas en su quehacer docente. El hecho de que los docentes no acrediten el PROFORDEMS, tiene además otras implicaciones que van más allá del trabajo en el aula. En efecto, las evaluaciones institucionales —por plantel— para obtener la acreditación, la certificación e ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) iniciaron en 2011 y el primer requisito para la evaluación es que el plantel cuente, por lo menos, con 35% de grupos cuya planta docente esté acreditada.

En los últimos veinte años, las acciones y actividades de formación, capacitación y actualización del personal docente de EMS estuvieron bajo la responsabilidad e iniciativa de cada subsistema o institución, y en algunas ocasiones contaron con la participación de las autoridades educativas estatales. A diferencia de la forma fragmentada como se hacía, hoy hay un programa de cobertura nacional, el cual pretende ser la respuesta de la autoridad educativa a una demanda genuina de la propia comunidad docente y sin embargo algunas omisiones, limitaciones y falta de sensibilidad en las autoridades, han menguado su avance y posible impacto.

Metodología

La metodología empleada en este trabajo es una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, en éstos últimos de acuerdo con Taylor y Bogdan

(1987: 23) el investigador que la utiliza “crea su propio método”. Como parte de la metodología cualitativa el enfoque analítico reconstructivo, fue elegido como vía analítica ya que esta vía analiza, a través de diversas estrategias de acopio cómo opera el dispositivo de formación que, para el caso de los profesores de educación media superior, en el marco de la RIEMS, es el denominado PROFORDEMS.

En la aproximación cuantitativa se diseñaron y aplicaron dos cédulas y una encuesta. La primera cédula se levantó en los seis subsistemas que ofrecen Educación Media Superior de sostenimiento gubernamental en el estado de Morelos, México. La segunda cédula se aplicó posteriormente⁹ en los 11 planteles pertenecientes a uno de esos seis subsistemas, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). La primera cédula pretendió obtener información sobre la estadística básica de cada subsistema en el estado de Morelos y el avance alcanzado en la acreditación del PROFORDEMS por parte de los docentes. La segunda cédula tuvo como intención obtener información pormenorizada acerca del avance y el rezago en la acreditación del programa mencionado en cada uno de 11 planteles de la DGETI.

Una vez procesadas las cédulas, se trabajó sobre el estudio de caso para lo cual en el mes de mayo de 2012, se aplicó una encuesta en uno de los 11 planteles de la DGETI en la entidad. Con dicha encuesta dirigida a todo el personal docente del plantel, se identificó a los encuestados en cuanto a sexo, edad, formación profesional y antigüedad en el subsistema; además se indagó sobre su opinión respecto a la RIEMS y cómo se han preparado para afrontarla, asumirla e incorporarla cotidianamente tanto en su formación en el PROFORDEMS como en la incorporación de las TIC en el trabajo docente.

Además se realizaron observaciones de prácticas cotidianas tanto en reuniones de academia como en asambleas sindicales e incluso en encuentros informales entre los docentes, se seleccionaron 18 profesores de ese plantel tomando como criterio de selección su antigüedad en el mismo (de menos de cinco, más de cinco y más de 15 años de experiencia docente) para realizar entrevistas semi-estructuradas. Durante éstas, se pidió a los profesores que definieran la RIEMS, y profundizaran en sus experiencias en el dispositivo de formación y su eventual aplicación en la práctica docente. Se entrevistaron 12 profesores, dos directivos y al líder de la organización sindical del plantel. Tres de los profesores invitados a participar declinaron.

Para el nivel de análisis propuesto se optó por el enfoque epistémico llamado reconstructivo analítico, tomado de Yurén (2007) como una forma de enfocar la relación entre conocimiento y realidad, con pretensiones de validez. Para esta investigación nuestra vía de reconstrucción del análisis del proceso formativo de los profesores requiere de la revisión de los múltiples elementos que lo conforman, entre los que se encuentran espacios físicos y virtuales, relaciones de poder, creencias, situaciones coyunturales y demandas específica para atender a los estudiantes bajo cierto modelo educativo. Es decir en palabras de Yurén “la mirada analítica lo que hace es separar los elementos cada vez más simples que componen lo complejo” (2010).

En síntesis, el método que se siguió en esta investigación partió de una revisión crítica de los antecedentes de la RIEMS, por ser el sustento del dispositivo de formación para los profesores. Posteriormente se hizo una evaluación de los resultados del PROFORDEMS a nivel nacional y en el estado de Morelos. La forma de abordar el análisis del objeto de estudio (la formación de profesores de EMS) tuvo una perspectiva inductiva de acuerdo con Goetz y LeCompte ya que conduce a descubrir teoría. En ella se incluye el análisis de documentos base de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y de los Acuerdos Secretariales relativos a la formación de los docentes de ese tipo educativo. Asimismo se analizan los logros a partir de las cédulas aplicadas por la Secretaría de Educación del estado de Morelos y la Subdirección de Enlace Operativo a las direcciones generales de los subsistemas de educación media superior y a los planteles de la DGETI respectivamente, para a partir de ahí, examinar en un estudio de caso el comportamiento del proceso de formación de docentes en un plantel de bachillerato tecnológico de sostenimiento federal. Con los resultados de la encuesta y las observaciones finalmente se aplicaron las entrevistas semi-estructuradas.

Discusión de resultados

1. EL PROFORDEMS: Situación en el estado de Morelos

En agosto del 2012, la Secretaría de Educación del estado de Morelos aplicó una cédula en 52 planteles de EMS pertenecientes a los seis subsistemas educativos de sostenimiento federal y descentralizado que operan en esta entidad, misma que fue diseñada y analizada por los autores de este trabajo. En estos centros educativos laboraban 1 mil 960 docentes, de los cuales a la fecha del reporte 1 mil 108 (57%), habían concluido el dispositivo de formación y de ellos, sólo 98 (8.8%) tenían la certificación. Llama la atención varios indicadores que aparecen en la Tabla No. 3. Antes que nada, el atraso que presentaba la acreditación del Programa de Formación ya que a cinco años de haberse puesto en marcha la RIEMS, apenas poco más de la mitad lo había concluido, en tanto que menos de un docente de cada diez había logrado certificarse.

Los datos recabados de la primera cédula aplicada a los subsistemas muestran que el porcentaje más alto de docentes que habían acreditado el PROFORDEMS corresponde a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con 79% de profesores graduados, en tanto que el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) registró el menor porcentaje (26.4%). Paradójicamente, la DGETA tuvo el menor porcentaje de docentes certificados con 4.5% y el CEB el porcentaje más elevado con 8.8%. Se observa también en la tabla No. 3, que 214 docentes (11%) cursaban el PROFORDEMS, mientras que 398 (20.3%) no se habían inscrito por diversas razones, en tanto que 191 docentes (9.5%) manifestaron su negativa a cursar el programa.

Tabla N° 3. Padrón PROFORDEMS en el Estado de Morelos

Situación	CECyTEM	COBAEM	CONALEP	DGETA	DGETI	CEB
Planteles del subsistema en operación	5	22	5	8	11	1
Docentes frente a grupo adscritos al subsistema	96	396	255	351	828	34
Docentes que no se ha inscrito al PROFORDEMS	13	219	42	19	98	7
Docentes que se inscribieron pero que se dieron de baja temporal	12	23	48	52	110	8
Docentes que cursan el PROFORDEMS	22	11	54	24	96	7
Docentes que concluyeron el PROFORDEMS pero que todavía no se han graduado	0	7	3	0	0	2
Docentes que concluyeron el PROFORDEMS y que ya se graduaron	49	136	108	280	526	9
Docentes que ya se graduaron en el PROFORDEMS y que ya se certificaron	6	20	7	16	46	3
Docentes que concluyeron el PROFORDEMS en el programa en línea	9	42	21	38	172	5
Docentes que optaron por el diplomado	38	88	41	242	217	0
Docentes que han manifestado su decisión de no cursar el PROFORDEMS	0	150	0	0	38	3
Totales por subsistema	102	416	262	391	876	36

Fuente: elaboración propia a partir de la cédula aplicada en agosto de 2012

Las cifras anteriores ponen al descubierto que el Acuerdo 447 no se ha cumplimentado, con las implicaciones negativas que ello conlleva, tanto en el trabajo en el aula —al no contar los docentes con la formación mínima requerida para encabezar el desarrollo del EBC— como la falta de consolidación de la reforma y, en consecuencia, la imposibilidad de los planteles para someterse a la evaluación institucional e ingresar al SNB.

De los seis subsistemas educativos mencionados, seleccionamos uno, el de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), para profundizar en el conocimiento del avance y los obstáculos en el proceso formativo de los docentes. Dicho subsistema ofrece EMS en Morelos a través de 11 planteles, de los cuales uno fue seleccionado aleatoriamente para llevar a cabo un estudio de caso.

**Tabla No. 4. Censo estadístico acerca del avance logrado en el PROFORDEMS
 Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
 Morelos, México**

Situación	Planteles										
	CBTis 76	CBTis 194	CETis 99	CETis 122	CETis 43	CETis 12	CBTis 136	CBTis 166	CBTis 223	CBTis 232	CETis 44
Docentes que nunca se han inscrito en el PROFORDEMS	19	22	22	7	26	31	10	13	12	15	7
	20%	33%	41%	13%	33%	40%	9%	26%	23%	34%	6%
Docentes que se inscribieron, se dieron de baja y no han concluido el PROFORDEMS	12	4	7	5	9	17	9	8	20	5	14
	13%	6%	13%	10%	12%	22%	8%	15%	38%	11%	13%
Docentes que se encuentran actualmente cursando el PROFORDEMS	15	6	4	15	0	0	6	0	18	2	12
	16%	9%	8%	29%	0%	0%	5%	0%	34%	5%	11%
Docentes que concluyeron el PROFORDEMS	45	34	16	25	40	28	81	31	3	21	70
	47%	51%	30%	48%	52%	36%	73%	58%	5%	48%	64%
Docentes certificados que ya cuentan con el documento expedido por CERTIDEMS	4	1	4	0	2	2	6	1	0	1	5
	4%	1%	8%	0%	3%	2%	5%	2%	0%	2%	6%
Total de profesores por plantel	95	67	53	52	77	78	112	53	53	44	109
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Subdirección Técnica de uno de los planteles. Noviembre, 2012

Del avance logrado en el PROFORDEMS en los planteles de la DGETI en Morelos, resaltan dos aspectos, el primero, que ningún plantel había alcanzado el 10% de profesores certificados, no obstante que una buena cantidad de ellos ya había concluido el programa de formación. Segundo que aquellos planteles que registraron los porcentajes más altos de profesores inscritos y/o cursando el dispositivo al momento de la aplicación de la segunda cédula, son también los que tienen más docentes que recurren a la baja temporal del mismo (véase tabla No. 4).

2. El estudio de caso

En el plantel seleccionado para el estudio de caso, se aplicó una encuesta que tuvo como propósito conocer el avance local del PROFORDEMS. De los 100 docentes¹⁰ que ahí laboraban cuando se aplicó la encuesta, 87 la contestaron. De ellos, 14% nunca se habían inscrito al programa de formación, 23% se había inscrito por lo menos una vez pero se dieron de baja temporal y 17% se encontraban cursándolo; 16% lo había concluido pero no se había graduado, en tanto que 8% logró concluirlo y se graduó, 3% se había graduado pero no certificado y 4% estaba graduado y certificado en tiempo y forma, es decir, desde la primera promoción del 2008. Al comparar estas cifras con las estatales la problemática es muy semejante.

Podría decirse que los resultados en la formación a través del PROFORDEMS son limitados, algunas causas son de orden técnico, otras teórico-conceptual y unas más actitudinales, sobre estas últimas, durante las entrevistas realizadas a algunos docentes, estos compartieron argumentos y razones similares que permiten explicar los bajos resultados en la formación a través del PROFORDEMS, expresando esto último en, mantener una postura de resistencia a una política con la que no coinciden, por desconocimiento, la forma como se “amenazó” al personal para participar en el programa, según lo expresado por directivos y docentes en las siguientes declaraciones:

... sigue habiendo gran resistencia sobre todo por parte de los profesores, [para] aplicar el nuevo modelo educativo, ellos están totalmente impregnados del modelo anterior y lo defienden a capa y espada (Oskar).

... cuando se nos comienza a informar de esto de la reforma en mi persona hubo un cierto nivel de defensa porque estamos acostumbrados a trabajar de otra manera (Oliverio).

A mí no me afectaron [los cambios] porque yo siempre llego y me preparo para dar clases independientemente de la reforma (Simón).

Por otra parte, aunque no toda la planta docente de los planteles ha concluido el dispositivo de formación, se desconoce lo que ha sucedido con los docentes que concluyeron y obtuvieron la acreditación en el PROFORDEMS y posteriormente lograron certificarse. Consideramos que es un reto llevar a cabo el seguimiento y la evaluación del desempeño docente que permita conocer los cambios operados en la práctica a partir de ambos procesos. Debido a que esta ha sido una tarea no atendida, probablemente ello genera en el docente acreditado y/o certificado, la sensación de que el PROFORDEMS y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) son simplemente requisitos formales o administrativos exigidos por la autoridad educativa con fines políticos.

En esta investigación, creemos que la estrategia para incorporar a los docentes al PROFORDEMS generó inconformidad, temor e inseguridad, ya que el docente, al solicitar su inscripción, tenía que firmar una carta donde facultaba a la autoridad

educativa para que, vía nómina, se realizara el descuento correspondiente en caso de no concluir el programa. Uno de los entrevistados compartió su malestar:

...para inscribirme en la especialización en el PROFORDEMS tuve que firmar una carta en la que me comprometía a concluir los estudios; en ella yo autorizaba a la SEP a que me descontara vía nómina nueve mil pesos, a razón de mil pesos quincenales en caso de que no terminara los estudios (Matías).

Además la no acreditación del programa por parte del docente se utilizó de manera coercitiva, como lo muestra el siguiente testimonio:

Compañeros, vengo llegando de una reunión regional de directores [...] y se nos informó que para la próxima convocatoria de estímulos, la certificación tendrá un puntaje a favor de 200 puntos, es decir, dos niveles. Además yo creo, esto no nos lo dijeron, es suposición mía, que en breve el estar certificado será requisito para participar en el Programa de Estímulos. Los exhorto a que lo hagan para que no se vean afectados (Lucas).

Estos testimonios dan cuenta de las estrategias, tal vez poco afortunadas de la autoridad, para obligar más que persuadir a los docente acerca de la importancia de su formación para la adecuada implementación de la RIEMS y los beneficios esperados. Este proceso de formación demandaba algo más que responsabilidad, sobre todo si se toma en cuenta –como ya se señaló– que la mayoría de los docentes de EMS que laboran en los bachilleratos federales, no son profesores de formación inicial y tal vez ello les dificulta apropiarse de la cultura y del lenguaje de la pedagogía, así lo muestran las entrevistas de algunos docentes.

... aclaro que mi intención era solamente incursionar este terreno [de la docencia] que para mí era desconocido pero que tenía inquietud, y de ahí me doy cuenta que me gustaba, porque es una forma de participar, de compartir lo que uno ha aprendido (Oliverio).

El perfil [del docente de la RIEMS] no lo conozco, yo nunca he estudiado lo que es la docencia (Simón).

No tengo formación pedagógica y pues yo pienso que sí me hace falta (Armandina).

En consecuencia, el PROFORDEMS representa un doble reto para muchos de los docentes, por una parte apropiarse del Enfoque Basado en Competencias (EBC) y el segundo, adquirir y desarrollar la competencia comunicativa en el uso y manejo de las TIC. En este sentido, la brecha digital resultó ser otro obstáculo. Encontramos que algunos profesores desconocían el manejo básico de la computadora y el Internet. Ello generó un problema adicional pues, por un lado, en no pocos casos, docentes inscritos en el dispositivo de formación lo abandonaron por no “poderse mover en la plataforma” y, por el otro, los menos audaces ni siquiera se inscribieron por esa misma causa.

A decir de Serrano-Martínez (2003) el término brecha digital “es la separación que existe entre las personas, comunidades, estados, regiones, que utilizan las TICs como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas o que, teniéndolo, no saben cómo utilizarlas” (p. 8), es decir, no es en esencia un problema de provisión de los servicios tecnológicos. Adicionalmente a la problemática de la brecha digital, Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que:

Una de las críticas que suele hacerse a las prácticas de desarrollo profesional es que son débiles, fragmentadas, puntuales e inconexas. Con frecuencia percibimos que la formación del profesorado no se asume como una pieza clave de un sistema más complejo, sino como un conjunto de actividades con diferente formato y duración en las que el profesorado se implica por diferentes motivos (2009, p. 149).

Esta crítica la hacen los docentes de EMS ante su experiencia con la formación para la reforma integral.

... todo se quiere hacer muy rápido y capacitar, involucrar al personal docente debe ser con mayor intensidad pero programado (Oliverio).

Se considera que el profesor debe familiarizarse con el uso de la tecnología y aplicar cuestiones tecnológicas en el aula como una cuestión virtuosa, y puede ser, pero los que trabajamos aquí y con gente mayor sabemos que hay una brecha generacional, y que la tecnología les resulta algo del otro mundo (Saúl).

Además, hay que agregar que, debido a que los profesores tenían que seguir atendiendo a los grupos escolares, no siempre fue posible que aquellos docentes adscritos a la SEMS contaran con apoyos institucionales para cursar el programa de formación, como por ejemplo, disponer de una descarga académica para destinar ese tiempo al estudio y desarrollo de las actividades del programa. El hecho de que se pueda cursar en línea, no significa que no se requiera tiempo para la lectura, reflexión, análisis y hacer las tareas que prescribe el mencionado programa, además de contar con la infraestructura necesaria (equipo y conectividad) que aseguran los profesores, no todos poseen.

Muchos profesores que no son de carrera dicen que sí es muy complicado los temas que aborda [el PROFORDEMS], sí es una queja de que les consume mucho tiempo y no le entienden (Oskar).

Hay algunos que nos alegan de que el internet de la escuela no sirve, que no pueden mandar su trabajo y que ellos no pueden hacerlo en su tiempo libre, ellos están esperando que lo hagan aquí dentro del horario de trabajo, que nosotros les demos las computadoras para que puedan hacer su trabajo (Oskar).

Finalmente, otra situación que no se cuidó adecuadamente fue la capacitación a los docentes, ya que esta se dio con premura y con muy poca anticipación, pues en una semana de trabajo se dio a conocer a los docentes las características de la

RIEMS, el modelo educativo que la sustenta, el EBC y los rasgos de la educación centrada en el aprendizaje.

3. Problemas y obstáculos en la formación de docentes de EMS

En todo cambio educativo, producto de una reforma, surgen invariablemente en el discurso, la trascendencia e importancia de la formación y la adaptación del docente a la nueva propuesta como elementos determinantes para la mejora y consolidación de dicha transformación y, sin embargo, paradójicamente, es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en la práctica para avanzar hacia la dirección propuesta.

Diversos especialistas en el tema como Torres (2000a y 2000b), Díaz-Barriga e Inclán (2001), Fullan (2002 y 2007), Viñao (2002), Aguerro (2002), Rodríguez (2003), Hargreaves (2005), Sacristán (2006), Tenti (2006), Imbernon (2007) y Marcelo y Vaillant (2009), López y Tinajero (2009), sólo por citar a algunos, han reiterado la importancia del binomio entre reforma educativa y formación docente y han advertido en diversos trabajos acerca de una especie de *divorcio inseparable*, ya que si bien es cierto que —por lo menos en el discurso político— se reitera que una reforma educativa es inviable sin el concurso e involucramiento del docente, esto no se presenta así. En la práctica, lo que aparece de manera reiterada es la no confluencia en la misma dirección de estos dos elementos. En los resultados de investigaciones de los autores antes mencionados, en el mejor de los casos, se observa que el docente se apropia y repite el discurso de la reforma y de su proceso de formación, o bien, participa de la reforma mediante una práctica simulada, de supervivencia laboral, con asistencia disciplinada a cursos donde sólo se reproduce y trasmite información *en cascada* la cual se diluye en la medida que se multiplica.

Rasgo común en las reformas educativas ha sido la prescripción en el sentido de que los docentes deben participar activa y realmente en su concepción, diseño e implementación y, no obstante lo que se hace reiteradamente es lo que Torres (2000a) y Díaz-Barriga e Inclán (2001) identifican como “la reforma tradicional” o “reformas a prueba de docentes”. Esto es, a los docentes sólo se les informa en plazos previos muy cortos acerca de la puesta en marcha de una reforma, qué es lo que se espera de ellos y se les capacita con premura y superficialidad. Datnow, Hubbard y Meghan (1998) citados por López y Tinajero (2009), advierten de este frecuente error de la autoridad al momento de implementar una reforma educativa. El hecho de concebirla como una secuencia operativa vertical y lineal donde los docentes son asumidos como operarios técnicos, acríticos de las voluntades y aspiraciones diseñadas por los tecnócratas. Lo anterior, muestra el desconocimiento de que los docentes son agentes activos, con sus propios intereses, con una formación y una cultura escolar construida a lo largo de años de trabajo en el aula y con una identidad docente, lo cual les permite impulsar cambios o algunos de los cambios propuestos pero también resistirlos o incluso subvertirlos.

Para las autoridades una reforma educativa es sinónimo de cambio, evolución, progreso, de transformación de todo lo obsoleto y deficiente de la práctica pedagógica anterior, poniendo en entredicho los saberes, la experiencia y la cultura magisterial previa. Se considera a los docentes como operativos-técnicos de las prescripciones dictadas regularmente por personas o funcionarios ajenos al campo de lo educativo y paradójicamente, al docente se le adjudica tanto la responsabilidad del problema educativo pero también la posibilidad del éxito de dicha reforma y con ello el cambio anhelado.

La formación docente es un problema con múltiples aristas complicadas de abordar y desarrollar, es un tema político por las relaciones de poder que subyacen y por ende, imposible de unificar visiones y opiniones. Esto se dificulta aún más cuando la autoridad educativa no muestra una auténtica voluntad política para hacer de los cambios propuestos, verdaderos ejercicios de políticas públicas incluyentes, que confieran al docente un papel proactivo en su propio proceso formativo, y lejos de ello, se coacciona su incorporación al pretendido cambio educativo.

En este sentido, Apple (1993), citado por López y Tinajero (2009) llama la atención de que en el proceso de cambio al que induce una reforma educativa, los docentes atraviesan por un proceso que él denomina intensificación y que se materializa en preocupaciones, tensiones, angustia y estrés que les generan las exigencias previstas en la reforma, una prueba de ello podrían ser los requerimientos contenidos en el perfil docente que demanda la RIEMS a sus profesores para poder organizar y diseñar el trabajo con los estudiantes, los cuales en ocasiones representan para el docente la realización de un esfuerzo humano, profesional, material y económico difícil de afrontar.

Díaz-Barriga e Inclán (2001) reiteran la necesidad por parte de la autoridad educativa, de generar un amplio programa de capacitación, lo cual obliga a la habilitación de un considerable número de personas, proceso que requiere llevarse a cabo a un ritmo pausado, sin prisas, destinando los recursos que sean necesarios de manera oportuna para avanzar de manera sólida, sin dejar de tomar en cuenta las condiciones materiales de vida de los docentes. Sin embargo, la dignificación de su imagen y quehacer, acompañado de una propuesta precisa de una progresiva recuperación salarial, no han merecido mención alguna por parte de las autoridades federales en las reformas educativas denominadas integrales puestas en marcha en México durante el presente siglo, incluida por supuesto, la RIEMS. En palabras de Marcelo y Vaillant (2009) todo programa de formación docente requiere institucionalidad, entendida como el compromiso y responsabilidad que deben asumir todos los involucrados en la práctica educativa de la institución.

Una traba más hacia la formación del personal docente es la diversidad en las trayectorias escolares, profesionales y laborales de dicho personal, lo cual aunado, a su difícil condición salarial, demanda de la autoridad educativa flexibilidad para que los mentores puedan participar de manera regular en procesos formativos sistemáticos. La continuidad en dichos procesos es

determinante, ya que como lo apuntan Marcelo y Vaillant: “el desarrollo profesional docente debería pensarse como un proceso a largo plazo, cuyos principios y procedimientos sean estables y permanentes” (2008, p. 150).

Finalmente, un fuerte obstáculo para la consolidación de las reformas educativas en México y en especial para el avance del PROFORDEMS, fue que en algunos subsistemas federales de EMS existió un acuerdo sindical que se transformó en una cesión por parte de la autoridad educativa a partir de la cual todo docente titular¹¹ que decidía jubilarse o renunciar, podía proponer a un familiar o amigo para ocupar un espacio laboral en el mismo plantel, pese a que el perfil profesional de quien se incorporaba no tuviera relación alguna con las necesidades de la institución. Esto obligaba a los departamentos de servicios docentes de cada plantel, a cubrir las necesidades de atención de los grupos, con el profesional que “heredaba” la posibilidad de ingresar a laborar y no con lo que se requería.

Por si lo anterior no fuera suficiente, no todos los profesionistas que “heredaron” la posibilidad de ingresar a laborar a un plantel, estaban convencidos de querer desempeñarse como docentes. Aceptaban integrarse para poder hacer efectivo el derecho a recibir esa “herencia” que sin duda es valorada por lo que representa: un trabajo permanente o estable, con prestaciones sociales y económicas superiores al promedio de las que percibe el magisterio de educación básica en México y con pocas exigencias en cuanto a su perfil de desempeño profesional. Esto y la falta de un programa institucional de inducción vestibular a la EMS -en particular a la educación tecnológica- está generando problemas en el desempeño de dichos docentes en los grupos escolares y en consecuencia, en la formación de los bachilleres.

En el presente año (2014), la autoridad educativa federal enfrentó una disyuntiva crucial: o retomaba sus atribuciones normativas para regular el ingreso, promoción y permanencia del personal docente en la EMS o seguía tolerando ese tipo de prácticas anómalas. Quizá el debilitamiento de la organización sindical, a partir del encarcelamiento de su lideresa acusada de varios delitos del fuero federal, permitieron al gobierno federal optar por la primera opción y así, en abril se publicó la primera convocatoria a nivel nacional para concursar e ingresar como docente a la EMS.

Llevar a buen puerto estos procesos de contratación, garantizando sobre todo la transparencia de sus resultados, sin duda posibilitará avances en la formación del personal docente de EMS y la gradual consolidación de la RIEMS.

Conclusiones

No obstante los retos en lo referente a la formación de docentes en la EMS en México, en el marco de la denominada sociedad del conocimiento, lo que se percibe en este tipo educativo, por lo menos en los subsistemas federales, es un cierto desvanecimiento del impulso inicial (2008-2009) de la RIEMS y muy en particular del PROFORDEMS. Cada vez se promociona menos las convocatorias de este dispositivo de formación para los docentes, se esparce permanentemente

el rumor de que ya no habrá más convocatorias para cursar dicho programa, que quienes no lo han acreditado deberán hacerlo en una agencia privada y asumir el costo económico que ello implique, etc.

Esto lleva a pensar que, o la autoridad considera que la formación del personal docente ha concluido —lo cual resulta a todas luces imposible si consideramos que la formación de docentes dentro de un sistema educativo es un proceso inacabado y permanente puesto que anualmente se incorporan nuevos docentes a los planteles— o quizás, como se especula, se está preparando un nuevo programa de formación, lo cual para el medio mexicano no resulta algo descabellado, toda vez la cantidad de experiencias en la política educativa mexicana respecto a vigencia sexenal de políticas y programas de desarrollo y la obsesión de quien detenta el poder por borrar todos los vestigios de la administración que le antecedió.

Definitivamente esto último, sería muy lamentable desde cualquier punto de vista para la consolidación de la reforma integral y el avance de la formación del personal docente. En el medio educativo hay una abundante experiencia acumulada que permite constatar que difícilmente un sistema educativo puede ser mejor que los docentes con los que cuenta o mejor aún, como lo resume Fullan “... la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (1993, citado por Aguerrondo, 2002). Por ello, la reforma educativa más completa y mejor intencionada en su contenido, no se consolidará y su avance será muy lento, si no se atienden adecuadamente los requerimientos relacionados con la formación, capacitación y actualización del profesorado, incluyendo su seguimiento y evaluación, como lo muestran los resultados cuantitativos de esta investigación.

En síntesis, esta investigación develó entre otras cuestiones que, marginar a los profesores en el diseño tanto de la RIEMS en general, como particularmente en el dispositivo para su formación como docentes, la premura con la cual se puso en marcha dicha reforma, sin la suficiente socialización, ni un cuidadoso proceso previo de habilitación para los docentes, son factores que permiten explicar porque el avance en la consolidación de la reforma y del PROFORDEMS como recurso formativo de los docentes, está siendo lento y peor aún, desconocido en el caso de los docentes de reciente incorporación, pero sobre todo postergando el efecto deseado en la formación de los jóvenes mexicanos.

En un tipo educativo donde la mayoría de quienes se desempeñan como docentes, carecen de formación pedagógica, ya que no son profesores de formación inicial y además están contratados por horas, es muy complicado llevar adelante cualquier intento de capacitación, actualización y/o formación, además de lograr una regular actividad colegiada que retroalimente la formación misma de dichos docentes.

Por otra parte y no menos lamentable fue la forma amenazante para incorporar a los docentes al cursado y acreditación del PROFORDEMS. Además, la falta de espacios físicos y virtuales, equipo actualizado y en óptimas condiciones y

asesoría pedagógica en los planteles, aunado en algunos casos a la brecha digital, limitó la posibilidad de que no pocos docentes iniciaran su proceso de formación dificultando aún más –en estos casos- que el docente use e incorpore a su quehacer docente cotidiano los aportes digitales que la tecnología pone a su alcance.

La problemática para avanzar en el tema de la formación de los docentes en la EMS, demanda más que buenas intenciones y prescripciones claras, requiere una actitud distinta por parte de la autoridad educativa hacia los procesos de formación, además de entender que ésta es permanente evaluada y gradualmente perfectible, asimismo implica ser consiente que por las particularidades del perfil de los docentes de EMS en México, es necesario flexibilizar al máximo sus prácticas formativas y que se requiere *caminar* pacientemente *con ellos* para darles seguridad y garantizar una mejoría permanente en el servicio educativo que se ofrece a los jóvenes mexicanos. Gana el Estado, mejoran su formación los docentes y se benefician los estudiantes.

Consideramos que alcanzar resultados positivos con la premura que exige el reloj de la política es un reto riesgoso debido a que los procesos formativos de docentes deben ser de largo aliento y demandan la concurrencia e inversión de considerables recursos materiales y de una verdadera voluntad política al margen de reflectores con fines protagónicos en la política gubernamental y electoral.

Una tarea pendiente de la autoridad educativa es no solo la verdadera recuperación de sus atribuciones legales para regular el ingreso, promoción y permanencia del personal docente en la EMS, sino garantizar la transparencia de estos mecanismos para que los planteles cuenten con docentes que tengan los perfiles adecuados y necesarios y algo muy importante, recuperar la confianza, la autoridad y legitimidad ante los docentes. Actualmente, existe una predisposición ante las acciones de las autoridades educativas que inhiben posturas y visiones objetivas en los profesores al momento de valorarlas.

Es urgente un relanzamiento intenso de la reforma y sobre todo del programa de formación, garantizando espacios para habilitar previamente al docente en el uso y manejo de las TIC y con ello elevar las probabilidades de que concluirá y acreditará el programa formativo y posteriormente, persuadirlos para que busquen la certificación, estableciendo incentivos materiales para aquellos profesores que se acreditan y certifican. Es pertinente no descuidar y llevar un seguimiento y evaluación del desempeño de estos profesores para evaluar, retroalimentar y ajustar al dispositivo de formación. La acreditación y la certificación no deben ser asumidas como meros trámites administrativos pues pierden su efecto, trascendencia e importancia tanto para el docente que las alcanza como para el que aún no lo logra. Ser un docente acreditado y certificado, debe representar algo más que la obtención de un documento, la transformación de su práctica.

Continuar diseñando planes de desarrollo para la EMS dejando al margen el sensible tema de las condiciones laborales y salariales del magisterio así como la

dignificación social de su tarea, parece no abonar a establecer un clima de reconocimiento y armonía en este tipo educativo.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2002). Formación Docente: Los desafíos de la política educativa, Serie Cuadernos de Discusión No. 8, México: SEP. Recuperado de: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad8/cud_08.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Declaración de Bolonia (1999). Declaración de Bolonia y otros documentos relevantes del proceso. Recuperado de: http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm

Díaz Barriga, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, *Revista Iberoamericana*, 25, 17-41. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Esteve, J.M. (2005). Identidad y desafío de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio Docente*, (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.

Goche, F. (2011). Reprueba programa de formación de profesores, *Contralínea*. Periodismo de investigación. Recuperado de: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2011/05/15/reprueba-programa-de-formacion-de-profesores/>

Goetz, J.P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Editorial Morata.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística, *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est#>

Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.

INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

- López, G. y Tinajero G. (2009). Los docentes ante la reforma del Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen XIV, núm. 43. México: COMIE.
- Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 6(12). Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>
- Marcelo C. y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, D. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación media superior, en Maldonado, A. (Coord.) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, México: Colección Estados del Conocimiento. ANUIES, COMIE.
- Ornelas, C. (2009). La dimensión institucional de la educación media en México. En Tenti E. (Compilador), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Argentina: UNESCO/IIPE.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. *Educación Superior*, Francia: OCDE.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio*. Madrid: Akal.
- Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Editorial Morata.
- SHCP (2014). *Presupuesto de egresos de la federación 2014*. México. Recuperado de: <http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/ptp/ServletImagen?tipo=pdf&idDoc=933>
- SEGOB (2008). Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 447*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php
- SEP (2007). *Programa Sectorial Educativo 2007-2012*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>
- SEP (2009). *Principales cifras escolares 2008-2009*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/PrincipalesCIF2008-2009.pdf>
- SEP (2010). *Comunicado 145*. Recuperado de: <http://sep.gob.mx/es/sep1/C1450910>
- SEP (2012). *Principales cifras educativas, 2011-2012*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- SEP (2013). *Sistema Educativo Nacional, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: SEP.

- SEP (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.U1fPF_I5N8E
- SEP-DGETI (2012). Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Recuperado de: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476
- SEMS (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP-SEMS (2009). *PROFORDEMS. Manual docente y director del plantel*. Recuperado de: <http://www.profordems.sems.gob.mx/docente/>
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Székely, M. (2009). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. Recuperado de: <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/avances.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tedesco, J. (2012). Escuela y sociedad en el siglo XXI, en Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords.), *Pensando el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI/UNESCO/IIPE.
- Torres, R. (2000a). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina, *Perspectivas*, 30(2). Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf
- Torres, R. (2000b). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_educativas_dpcentes_organizaciones_docentes_AL_torres.pdf
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). Las TIC en la educación. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Editorial Morata.

- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén T., Navia C. y Saenger C. (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Yurén, T. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la educación secundaria. En Yurén T. y Araújo S. *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UAEM.
- Yurén, T. (2010). Modos epistémicos en investigación educativa. Módulo 1 Modos epistémicos y técnicas de análisis documental. Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. México: UAEM. Recuperado de: http://ehbie.uaem.mx/file.php/21/Guion_teorico_Modos_epistemicos_2_.pdf

Notas

- ¹ Forma parte del Proyecto de Investigación: *Acceso, uso y apropiación de Internet como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, mismo que se desarrolló bajo los auspicios de la Subsecretaría de Educación Media Superior con núm. de clave: 057.11-P03. 2011-2013. La Red de investigación la integran tres docentes de un bachillerato tecnológico y dos investigadoras de una universidad pública estatal.
- ² En México, la educación media superior (EMS) es uno de los tres tipos educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional. Se ofrece en dos niveles: el bachillerato, que es el antecedente obligado para ingresar a la educación superior (estudios de licenciatura en universidades o tecnológicos) y que puede cursarse en alguna de las tres modalidades siguientes: universitario, general o tecnológico). En tanto que el segundo nivel comprende los programas educativos para la formación de técnicos profesionales. Ingresan a la EMS los adolescentes, en promedio de 15 años, que acreditan la educación secundaria. La EMS en México se cursa en tres años y, en trayectorias regulares, abarca el periodo de edad de los jóvenes comprendido entre los 15 y los 18 años.
- ³ De acuerdo con Yuren (2005, p. 32) en el campo educativo se llama dispositivo a “un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, contenidos, métodos, recursos y reglas a las que obedecen formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde a una demanda social o a necesidades sociales”.
- ⁴ Aunque su nombre oficial plasmado en la Constitución Política del país es Estados Unidos Mexicanos, coloquialmente y de manera generalizada, dentro y fuera del país, se emplea la denominación de México para hacer referencia a nuestro país.
- ⁵ Para la investigación educativa, son alumnos los matriculados en la educación básica y estudiantes los que cursan la educación media superior y superior.
- ⁶ A partir del Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación del día 9 de febrero del 2012 el Estado mexicano adquiere la obligación de impartir la educación media superior a todos los jóvenes que se encuentren en edad de cursarla con las implicaciones que esto conlleva y que se plantearán más adelante.
- ⁷ Dicho perfil lo integran las competencias: 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 2) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de

aprendizaje significativo, 3) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, 4) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, 5) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, 6) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, 7) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, 8) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

- ⁸ Se trata de un programa en el cual se pretende desarrollar las habilidades y competencias de los docentes de EMS. Está dividido en tres módulos, cada uno de los cuales se desarrolla en 72 horas de trabajo y en total se cursa en 9 meses. Posteriormente, habiendo acreditado los tres módulos, el profesor-estudiante presenta una tesina, la defiende en un examen de grado, y una vez que se ha graduado, solicita su certificación ante un organismo creado exprofeso denominado Comité Académico de Certificación que se encuentra coordinado por la ANUIES.
- ⁹ La Subdirección de Enlace Operativo de la DGETI hizo la gestión para la aplicación de la segunda cédula.
- ¹⁰ Cada semestre escolar el número de docentes en los planteles sufre variaciones debido a permisos, años sabáticos, incapacidades médicas, comisiones, licencias sindicales, cambios de adscripción, decesos y/o jubilaciones. Por ello hay diferencias en el número de docentes que se reportan en cada uno de los cuadros.
- ¹¹ En México, se denomina como docente *titular, de base o con plaza*, a un profesor que tiene una estabilidad laboral permanente y de carácter prácticamente vitalicia o por lo menos mientras dure su vida productiva. No ha sido sino hasta hace poco menos de un año, que con las nuevas atribuciones conferidas por decreto presidencial al Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los cambios que trajo consigo la Reforma Educativa en México, para los tipos básico y medio superior, a partir del presente año, los docentes de estos dos tipos educativos serán evaluados para poder permanecer desempeñando su trabajo docente. Esta medida por supuesto que está causando inquietud, malestar e incertidumbre entre los docentes quienes de acuerdo a la nueva normatividad, deberán ser evaluados a partir del próximo mes de julio del presente año.