



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

TESIS

**LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS
SECUNDARIAS DE AGUASCALIENTES**

PRESENTA

EDNA HUERTA VELÁSQUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES

Tutora:

Dra. Evangelina Tapia Tovar

Comité Tutorial:

Dr. Octavio Maza Díaz Cortés

Dra. Adriana Aristimuño Güenzati

Dr. Genaro Zalpa Ramírez

Dra. Yuriko Teresa Benítez Ríos

Aguascalientes, Aguascalientes, Diciembre de 2014



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Estimado Señor Decano:

Hacemos de su conocimiento que la estudiante **EDNA HUERTA VELÁSQUEZ** con ID **11248** del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, realizó la tesis titulada: **“LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE AGUASCALIENTES”** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**. La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

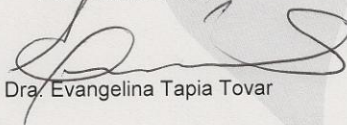
Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

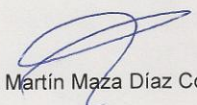
“SE LUMEN PROFERRE”

Aguascalientes, Ags., 19 de noviembre de 2014.

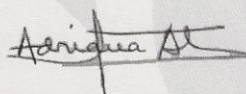
Por el Comité Tutorial



Dra. Evangelina Tapia Tovar



Dr. Octavio Martín Maza Díaz Cortés



Dra. Adriana Aristimuño Güenzati

c.c.p. Archivo.

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
Av. Universidad 940. Aguascalientes, Ags. México. Tel. +52 (449) 910 84 95. docienso@correo.uaa.mx



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

ASUNTO: **REGISTRO DE PROYECTOS RECEPTORALES**
DEC. CCS y H./Posgrados OF. N° 0828

>

MTRA. EDNA HUERTA VELÁSQUEZ,
ALUMNA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES,
P R E S E N T E .

Con base en lo que establece el Reglamento General de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza para su Tesis el Tema de: **"LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE AGUASCALIENTES"**. Así mismo se le designa como asesor a la **DRA. EVANGELINA TAPIA TOVAR**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175 del citado reglamento.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Aguascalientes, Ags., 25 de Noviembre de 2014

"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- DR. GENARO ZALPA RAMÍREZ.- Srta. Técnico del Consejo Académico del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
c.c.p.- Archivo

ggj

Agradecimientos

Lograr la culminación de una tesis es un trabajo de equipo, no sólo del autor que aparece en la portada. Es justo que se dedique un espacio en ella a agradecer los apoyos recibidos durante y aún después del proceso.

En estas breves líneas quiero agradecer a muchas personas e instituciones que estuvieron involucradas, todas sumamente importantes y definitivas.

Sin lugar a dudas la Universidad Autónoma de Aguascalientes y los docentes del Departamento de Sociología han sido pieza importante en mi desarrollo profesional, es la casa de estudios que me ha brindado la oportunidad de fortalecerme profesionalmente a través de dos posgrados que he cursado en ella, es mi segunda *alma mater*.

La Dra. Evangelina Tapia Tovar, el Dr. Octavio Maza Díaz Cortes y el Dr. Genaro Zalpa me han brindado sus conocimientos profesionales y su apoyo como docentes y personas para lograr pese a la distancia seguir con este proyecto profesional, me dieron las facilidades para continuar y eso no hay manera de pagarse, más que con mi profundo y sincero agradecimiento y compromiso. Por supuesto agradezco el apoyo a la distancia de mi lectora externa la Dra. Adriana Aristimuño Güenzati, primero por haberme aceptado como tutorada y luego por su compromiso hacia el trabajo y hacia mí, que fue patente con sus comentarios y orientaciones. Y a la Dra. Yuriko Teresa Benítez Ríos por leerme y orientarme con tanta atención y compromiso.

Quiero destacar el apoyo de Eva, mi directora, pues desde el primer día que hablé con ella fue empática, motivadora, reconocedora, orientadora y dispuesta a la discusión constructiva, eso ha sido fundamental en este periodo.

Y sin lugar a dudas mi agradecimiento al CONACYT pues sin el apoyo financiero que me brindó este proyecto de investigación que vine gestando años atrás como servidora pública del sector educativo no se hubiese concretado, deseo contribuir con sus resultados al mejoramiento de la educación secundaria y del sistema educativo de México, eso es lo que me ha guiado siempre como profesional y persona.

Dedicatorias

A los hombres de mi vida, mi amado **Emiliano** que fue entendiendo día a día el trabajo que hacía mamá y del cual deseo aprenda lo que significa el compromiso y el gusto por hacer algo. Y David, mi compañero de sueños, proyectos personales y profesionales, su apoyo siempre ha sido fundamental, los amo con todo mi corazón.

A mis padres, Amelia y Adolfo, quienes también siempre me han apoyado y sin los cuales la vida me fuera más complicada, durante estos tres años y aún lejos, muy lejos me ayudaron para que pudiera hacer el trabajo que demandaba el doctorado. Deseo que se sientan parte de este paso profesional que he dado. Los amo y admiro siempre.

A mis hermanos: Amparo, Bárbara, Adolfo y mis sobrinos: Abraham, Ana Bárbara, Andrea y Adolfito, los amo y extraño.

ÍNDICE GENERAL

Contenido	Página
Índice general	1
Índice de tablas y cuadros	4
Índice de gráficas	5
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo I. El trabajo docente desde la perspectiva cultural	15
1. Los nuevos estudios del trabajo, la perspectiva cultural	15
1.1 La construcción social de la realidad (roles, habituaciones, instituciones)	19
1.2 La subjetividad en los procesos laborales (representaciones, significaciones de los trabajadores sobre su trabajo)	23
2. El concepto Cultura del trabajo	28
3. El trabajo docente (construcción y reconstrucción del término)	34
3.1 Aspectos estructurales que definen el trabajo docente. Regulación del trabajo	37
3.2 Aspectos no estructurales que definen el trabajo docente. La identidad y el sentido del trabajo	44
Capítulo II. La escuela secundaria en México y sus docentes	50
El marco contextual.	50
La escuela secundaria	50
1. El origen de la educación secundaria en México (Antecedentes)	50
2. Modalidades de atención	54
3. Organización y funcionamiento escolar	57
4. Tamaño del servicio	61
Los docentes de la escuela secundaria	65
1. Los primeros profesores de la escuela secundaria	65

2. Los profesores de la escuela secundaria actual	67
2.1 Características profesionales	67
2.2 Características laborales	68
2.3 Sexo y edad	71
2.4 Tamaño de la población docente	72
 Capítulo III. La cultura como la significación social de la realidad. El modelo teórico	
	73
1. La teoría de la cultura y la acción social	73
1.1 La teoría de la acción social	74
1.2 Concepto de cultura en la teoría de Genaro Zalpa	82
2. Propuesta conceptual para el estudio de la cultura de trabajo docente	84
 Capítulo IV. El modelo metodológico para conocer la cultura de trabajo docente, las significaciones	
	94
1. Perspectiva metodológica	94
2. Diseño metodológico	96
2.1. Etapas del trabajo de campo	96
2.2 Informantes, criterios de selección	100
2.3 Trabajo de campo	102
2.4 Los profesores y las escuelas participantes en el estudio. La población	103
a) Las escuelas	103
b) Nuestros profesores	105
2.5 Estrategia de análisis	108
 Capítulo V. Las características de la cultura docente en Aguascalientes. Resultados	
	111
1. Las condiciones estructurales del trabajo docente	111
1.1 Perfil profesional	124
1.2 Antigüedad en la docencia	126
2. El ser y el hacer, el trabajo docente	127
2.1 Ser docente, concepto del rol	127
2.2 Aprendizaje de los conceptos <i>ser</i> y <i>hacer</i> el trabajo	134

docente	
2.3 Hacer el trabajo docente	143
2.4 Transformación de los conceptos ser y hacer el trabajo docente	147
3. Las prácticas cotidianas en la escuela secundaria	153
3.1 Prácticas pedagógicas	153
3.2 Quehacer cotidiano en la escuela	158
3.3 Razones de las prácticas	164
4. Las elecciones docentes	168
4.1 Objetivos de las decisiones	168
4.2 Logro de objetivos	173
4.3 Elementos considerados en las decisiones	178
Discusión de resultados	183
1. Caracterizando la cultura de trabajo docente en secundaria	183
2. Elementos que definen la cultura de trabajo en las secundarias	194
Conclusiones	195
Bibliografía	203
Anexos	209

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Contenido	Página
Tabla 1. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro en los Excale. Nacional	10
Tabla 2. Matrícula escolar en secundaria en México, 1900-2010	63
Tabla 3. Tamaño del servicio en secundaria, sostenimiento público, 2012	64
Tabla 4. Número total de docentes de secundaria, México	72
Tabla 5. Muestra de planteles participantes en el estudio, tamaño, grupos y docentes	104
Tabla 6. Características de los profesores participantes en el estudio	106
Tabla 7. Actividades individuales y colegiadas, control y personaje que controla	117
Tabla 8. Facilidad para realizar actividades escolares	120
Cuadro 1. Principales diferencias que deben considerarse en la elaboración de la Normatividad específica para el gobierno y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.	59
Cuadro 2. Elementos que integran el eje Condiciones estructurales de trabajo docente	90
Cuadro 3. Elementos que integran el eje <i>Habitus</i> docente	92
Cuadro 4. Elementos que integran el eje Prácticas de trabajo docente	92
Cuadro 5. Elementos que integran el eje Estrategias docentes	93
Cuadro 6. Resultado de clasificación y categorización de los datos	109
Cuadro 7. Principales opiniones de los profesores en cada dimensión de análisis considerando perfil profesional y antigüedad en la docencia.	181

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Contenido	Página
Grafica 1. Porcentaje de profesores según el tiempo de contratación, 2012	70
Gráfica 2. Teoría de la acción social	77
Gráfica 3. Teoría de la cultura en el esquema de la teoría de la acción social	78
Gráfica 4. Promedio de alumnos por profesor y grado	112
Gráfica 5. Porcentaje de profesores por distribución del tiempo de contratación	113
Gráfica 6. Tiempo de contratación de los profesores	114
Gráfica 7. Porcentaje de docentes que labora en otras escuelas además de la secundaria donde fueron encuestados	116

RESUMEN

El estudio sobre la cultura de trabajo docente en escuelas secundarias es un desafío, en tanto tiene que dar cuenta de una serie de elementos que configuran la cultura. Así, la investigación que se presenta muestra una alternativa teórica que logra reunir en un modelo diversos elementos que dan cuenta de la cultura, entendida como la significación social de la realidad y su relación con las prácticas que tienen los actores.

El modelo teórico plantea cuatro ejes de análisis: estructura de significado, habitus, prácticas de significado y estrategias de significación, a partir de las cuales es posible entender cómo los sujetos significan el orden social en que se encuentran, en nuestro caso la escuela secundaria, y a partir de la mediación que se da gracias al habitus los actores realizan ciertas prácticas y estrategias, con lo cual contribuyen a la reproducción o cambio de la estructura.

La tesis recupera de la investigación en el campo de la escuela secundaria, sus docentes, su cultura, su organización y funcionamiento los planteamientos que hacen operativo el modelo teórico, logrando aportar información relevante en cuanto a las condiciones estructurales de trabajo, cómo significan y lo que les significan éstas a los profesores, las ideas que tienen sobre ser y hacer su trabajo, es decir, su habitus y la clara relación que hay entre éste y las prácticas y estrategias que realizan los profesores a fin de lograr que sus alumnos logren aprender y este aprendizaje sea significativo.

No obstante, también la tesis pone de manifiesto que algunas de las prácticas que realizan contribuyen a reproducir bajos niveles de aprendizaje, así como las condiciones estructurales en que realizan su trabajo, lejos de lograr su transformación y mejora que es su intención.

ABSTRACT

The study on the culture of teaching work in secondary schools is a challenge, as you have to account for a number of elements that make up the culture. Thus, the research presented shows a theoretical alternative that comes together in a different model elements that reflect culture, understood as social reality and significance of their relationship with the practices of the actors.

The theoretical model proposes four areas of analysis: meaning structure, habitus, practices and strategies of meaning, from which it is possible to understand how subjects mean social order in which they are, in our case the high school, and from the mediation that is thanks to habitus actors perform certain practices and strategies, which contribute to the reproduction or change of the structure.

The thesis retrieved from the research in the field of high school, their teachers, their culture, their organization and operation approaches that operationalize the theoretical model, achieving provide relevant information as to the structural conditions of work, how mean and what they mean these teachers, the ideas they have about being and doing their job, ie, their habitus and the clear relationship between this and the practices and strategies that the professors to get their students to achieve learning and this learning meaningful.

However, the thesis also shows that some of the practices they engage in play contribute to low levels of learning as well as the structural conditions in which they do their work, far from achieving its transformation and improvement that is his intention.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha tenido un desarrollo vertiginoso en las últimas seis décadas y muchos han sido ya los temas estudiados así como los enfoques y disciplinas desde las cuales se analiza la escuela, sus principales actores y los procesos que en ella se desarrollan.

Los resultados de estos estudios han sido de suma importancia para comprender los procesos escolares y la influencia que tienen en los aprendizajes; logrando cada día una comprensión mejor y mayor de la escuela.

Los actores escolares también han sido estudiados desde muchos enfoques y posiciones teóricas, lo que permite saber qué hacen los actores en la escuela y cómo sus prácticas influyen en otros actores, en los procesos y en los resultados. Los docentes y los alumnos son los actores escolares más investigados.

A lo largo de varios años de estar en contacto con la educación, con los resultados de las investigaciones en el campo y especialmente con el nivel educativo de secundaria en México, nos pareció interesante voltear a ver la escuela, los procesos sociales que ahí se desarrollan con especial atención a los profesores pero desde una óptica amplia que permitiera trascender de situaciones empíricas que se viven a diario en las aulas a un asunto más general que favoreciera la comprensión de lo que sucede en la escuela, a partir de conocer la cultura laboral de uno de sus principales actores: los docentes.

El trabajo, las prácticas que realizan los docentes tienen un impacto especial en los procesos escolares; por ello, nuestra investigación se centró ahí. Este interés cobró relevancia en el seno de la implementación de la Reforma de Secundaria (RS) que inició en 2006, por dos razones; primero, por el papel fundamental que cobra el docente en su implementación y segundo, por los resultados de aprendizaje que no han mejorado con la Reforma.

En 2006, a nivel nacional se generalizó la reforma curricular para la educación secundaria que después se articuló a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RS planteó dos apuestas fundamentales que se lograrían mediante el nuevo currículo: atender las necesidades de los jóvenes y hacer la escuela pertinente para ellos; y, cambiar la organización escolar a través del trabajo colegiado entre docentes, centrando en éste el logro de la primer apuesta (SEP, 2006). Uno de los actores fundamentales en quien se centran estas dos apuestas es el docente.

Un documento en que se sustentó la RS fue el Documento Base.¹ Este ofrece un panorama general de la situación de la escuela secundaria en México. Uno de los elementos de que se da cuenta es la falta de trabajo conjunto entre docentes, y entre estos y los directivos del plantel, originado en varias razones, tales como: la organización académica de los docentes, la organización del tiempo de las materias en módulos de 50 minutos, las condiciones laborales y la excesiva carga curricular (SEP, 2002).

Se reconoció también que el factor humano y las condiciones en que están contratados los docentes, el tiempo de que disponen para realizar el trabajo colegiado de manera particular, han sido asuntos que las anteriores reformas educativas del nivel habían ignorado y que la reforma que habría de proponerse en este momento atendería de manera especial. (SEP, 2002)

Han transcurrido siete ciclos escolares desde la generalización de la RS, y podemos afirmar que las condiciones estructurales de trabajo docente² quedaron al margen del proceso; no obstante, la apuesta por el trabajo colegiado se mantuvo y se incorporó al cambio curricular que promovió la RS.

Al ser esencialmente una reforma curricular, su implementación se inició en y con las condiciones estructurales existentes en ese momento en las escuelas, confiando en que el cambio curricular sería suficiente para lograr las

¹ En 2002, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal elaboró un documento titulado *Documento Base*, su función diagnóstica permitió justificar la necesidad de que la reforma del nivel necesitaba ser integral, de ahí que el primer nombre de esta fue Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que finalmente se concretó en una reforma curricular.

² A partir de la revisión de literatura sobre las condiciones de trabajo docente, he definido como condiciones estructurales de trabajo docente lo relacionado con la forma en que están contratados los docentes (interinatos, plazas), el tiempo y la organización de este tiempo de contratación (cantidad de horas contratadas, horas frente a grupo, horas de fortalecimiento curricular), la cantidad de escuelas en que se labora, y coincidencia de la plaza que se ocupa con el perfil del docente.

transformaciones planteadas. Si bien este estudio no se interesa por hacer una evaluación de la implementación de la RS, sí es relevante tenerlo presente en el sentido de que la Reforma esboza un escenario en el que el trabajo docente es fundamental para su correcto desarrollo; así, dar cuenta de la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias es un tema pertinente y relevante a fin de contribuir a conocer mejor la escuela secundaria en México.

En segunda instancia se justificó acercarse al tema de la cultura de trabajo docente debido a los escasos logros académicos del nivel una vez implementada la RS.

Las mediciones de aprendizaje educativo que se han venido haciendo en nuestro país, permiten identificar la situación académica de los jóvenes que asistían a la secundaria antes de la Reforma y luego de su aplicación (2005 y 2008), lo cual permite juzgar de forma burda el éxito que ha tenido.

Enseguida se muestra una tabla con los porcentajes de alumnos que se ubicaron en cada nivel de medición tanto en Español como en Matemáticas, en los años antes mencionados. Los resultados de 2008 corresponden a jóvenes que estudiaron los dos últimos ciclos escolares (2do. y 3ro.) con el nuevo plan de estudios, y el primer año con el plan de estudios anterior.

TABLA 1. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE LOGRO EN LOS EXCALE, NACIONAL

Niveles	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Asignatura y año				
Español 2005	32.7	38.3	3.7	5.3
Español 2008	36	36	2	6
Matemáticas 2005	51.1	29.5	8	1.4
Matemáticas 2008	52	27	9	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE de 2006 y de 2008, aplicación de los Excale.

El análisis de estos datos permite afirmar que la RS ha tenido éxito al lograr un aumento en el porcentaje de alumnos que se ubican en el nivel avanzado de logro. No obstante, en los demás niveles en ambas asignaturas, solamente se advierte una distribución distinta de los alumnos sin que se pueda hablar de mejoría, e incluso en el nivel *por debajo del básico* el porcentaje de alumnos se ha incrementado en ambas asignaturas.

Encontrar explicaciones a resultados de aprendizaje es una tarea que exige la consideración de un conjunto amplio de factores, algunos de ellos son las condiciones socioculturales, económicas y cognitivas de los alumnos, el personal docente y administrativo que opera el currículo, la infraestructura escolar, el involucramiento de los padres de familia, las condiciones de trabajo docente, el sindicato, entre muchos otros.

Algunos estudios sobre la implementación de reformas en el ámbito educativo se han interesado por factores subjetivos de los docentes y de su cultura como grupo social, dado que se ha identificado la importancia de ello en la operación afortunada de las políticas educativas (Díaz e Inclán, 2001; Robalino, 2005; Cornejo, 2007, citados en Cornejo 2007).

Reconociendo que es el docente en quién se centra gran parte de la implementación de las reformas, nos pareció que al conocer las características de la cultura de trabajo que definen la práctica cotidiana en el aula, se podría avanzar en encontrar ejes de explicación a diversos procesos y logros que se dan en la escuela, más allá de condiciones coyunturales generadas por la propia implementación de una política determinada.

Siendo importante avanzar más allá de la evaluación de la política educativa, se enfrentó el desafío de problematizar teóricamente esta temática y plantear un objetivo de investigación que aportará información relevante para el sector y para los tomadores de decisiones, con especial énfasis en los docentes, al ser ellos los principales ejecutores de las políticas educativas.

La línea de trabajo en que se suscribió este estudio ofreció una perspectiva teórica en la cual, la cultura se presenta como el eje de explicación de los fenómenos sociales.

Acercarnos a la Teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) develó la oportunidad de integrar en un solo modelo teórico diversos elementos que han sido atendidos por la investigación educativa y que son importantes a fin de explicarse y entender a la escuela, sus actores y lo que sucede en ella.

De igual manera, esta propuesta teórica plantea la importancia que tienen las significaciones de los actores, lo cual es coincidente con la nueva perspectiva de los estudios de la sociología del trabajo, que incorporan el tema de la cultura y la subjetividad, las significaciones que las personas hacen de su realidad en el ámbito laboral, por ejemplo; así, se advierte como una teoría interesante para dar cuenta de lo que pasa con los docentes como trabajadores, como profesionales que deben responder a las exigencias de una estructura dada, de la política educativa y de las condiciones de operación de los planteles, pero que al mismo tiempo le otorgan una significación al trabajo que desempeñan cotidianamente. Es la relación entre estructura y acción.

Así, en el Capítulo I. El trabajo docente desde la perspectiva cultural, tiene como objetivo mostrar que en el estudio del trabajo docente, las significaciones que ellos elaboran sobre su mundo profesional son sumamente importantes ya que a partir de ellas es que los docentes lo interpretan y actúan en consecuencia.

En este capítulo se plantean los elementos que ayudan a definir el trabajo docente, partiendo de los planteamientos de Rondero (2009) respecto a su regulación, aspectos que en la investigación educativa se han denominado condiciones de trabajo y que en este estudio se identifican como condiciones estructurales de trabajo. Finalmente, aspectos relacionados con la identidad docente y el sentido que se le otorga al trabajo.

Nos pareció importante mostrar una breve caracterización de las escuelas y los docentes del nivel secundario en México, pues el nivel tiene características propias que lo diferencian de la primaria y del preescolar, especialmente; y algunas de estas particularidades pueden ser la explicación a los hallazgos típicos sobre la cultura de trabajo docente en el nivel. Por ello el

Capítulo II, es el marco contextual que ofrece información sobre la escuela secundaria en México y sus docentes.

La Teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) ofreció la posibilidad de integrar la perspectiva cultural de la sociología del trabajo en un modelo teórico que permitiera dar cuenta de las características que tiene la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias y posiblemente advertir las implicaciones de ésta en la implementación de la política educativa.

En el marco de la cultura de trabajo docente muy posiblemente se pueda encontrar y entender la interrelación que se da entre las condiciones estructurales de trabajo, la cantidad y características de los profesores que forman un plantel y la forma de interpretar y accionar las políticas educativas. Relación que se traduce en una cultura de trabajo particular de cada escuela, con implicaciones en la forma en que se enseña, en que se organiza y en que opera cada plantel educativo.

Así, en el Capítulo III. La cultura como la significación social de la realidad. El modelo teórico, se muestran los planteamientos de la Teoría de la cultura y la acción social de Zalpa (2011) y el desarrollo de cada uno de los elementos que la integran: estructura, *habitus*, prácticas y estrategias, así como la relación entre ellos. Enseguida, se operacionalizó cada elemento para el estudio específico del trabajo docente en secundaria recuperando en este proceso la literatura especializada; y finalmente, se puede encontrar en el capítulo el modelo que se desarrolló para la investigación del trabajo docente.

El diseño metodológico fue un trabajo sumamente interesante de desarrollar, pues a la luz de los planteamientos de Galindo (1998) y Vasallo de Lopes (1999) y de la mano del marco teórico que se desarrolló para la investigación, se develó el *árbol de búsqueda* que permitió ir definiendo para cada eje de análisis del modelo teórico, los elementos empíricos que habrían de dotarlo de sentido para el caso específico de la cultura de trabajo docente; asimismo, los instrumentos que permitirían obtener la evidencia suficiente para desde esta perspectiva dar cuenta de este fenómeno social. Todo ello está contenido en el Capítulo IV. El modelo metodológico para conocer la cultura de trabajo docente, las significaciones.

Una vez recuperada la evidencia empírica, el análisis y los hallazgos se muestran en el Capítulo V. Las características de la cultura docente en Aguascalientes. Resultados.

La organización del capítulo se centró en cada uno de los ejes de análisis teóricos que muestra el modelo teórico y es posible encontrar los resultados a partir de los criterios de selección de los informantes; es decir, las opiniones de los docentes en cada uno de los aspectos estudiados a partir de sus características profesionales: normalistas o no normalistas; de su sexo y de su antigüedad en el ejercicio de la profesión.

En este momento se destacaron también los hallazgos más importantes que permiten identificar algunas nociones o notas típicas de la cultura de trabajo docente en secundaria y que más adelante sirven para caracterizarla a partir de mostrar cómo se relacionan éstas siguiendo la lógica que el modelo teórico plantea.

Así, el apartado Discusión de resultados contiene reflexiones en torno a la manera en cómo se relacionan los principales elementos de cada uno de los ejes de análisis en su totalidad y el impacto que tienen unos sobre otros, así como identificar las posibles razones que guían las prácticas de trabajo docente. La parte final de este apartado destaca los principales elementos que caracterizan la Cultura de trabajo docente en secundarias de Aguascalientes.

Como elemento de cierre de la investigación, las Conclusiones recuperan de manera detallada las hipótesis de trabajo que nos guiaron y se reflexiona en torno a cada una de ellas, señalando si para el caso de los profesores de Aguascalientes estas son o no válidas.

Capítulo I. El trabajo docente desde la perspectiva cultural

1. Los nuevos estudios del trabajo, la perspectiva cultural

Uno de los principales teóricos de la sociología del trabajo en Latinoamérica, Enrique de la Garza, reconoce que puede hablarse en el momento actual de los *nuevos estudios del trabajo*, mismos que se caracterizan por mirar ahora no solo lo que sucede dentro de los espacios laborales, tales como las empresas, las fábricas, etc., sino que ahora se miran aspectos externos a éstos espacios, los cuales tienen una influencia importante en la configuración del espacio de trabajo. Considera que ahora son:

“ [...] estudios del trabajo en un sentido ampliado que quiere decir que empiezan por el lugar de trabajo, el puesto de trabajo, el piso de las empresas, pero de ahí se van al sistema de relaciones industriales que incluyen los códigos del trabajo, los pactos entre sindicatos, empresas, Estados, las instituciones de la justicia laboral, [...]” (2010, p. 75).

A partir de estas concepciones más amplias respecto del trabajo, la perspectiva estructural que había predominado en los estudios del trabajo, empezó a ser insuficiente, abriendo espacio a una nueva perspectiva preocupada por la construcción de significados, por la subjetividad, por la cultura. De la Garza considera que en todos los estudios del trabajo, se está sumando claramente el tema de la subjetividad como construcción de significados.

Ello implica el reconocimiento de que en los asuntos del trabajo no solamente se trata del encuentro entre oferta y demanda, sino de un encuentro entre las personas y sus subjetividades, las significaciones que le asignan al hecho de querer desempeñar un trabajo, lo que se espera del trabajador, el querer incorporarse a ese espacio laboral, en fin, a todo lo que implica desempeñar tanto el rol de trabajador como el de empleador o gestor del trabajo.

Una panorámica interesante sobre la incorporación de la perspectiva cultural en los estudios laborales latinoamericanos, se ofrece en el trabajo de Guadarrama (1997), la autora se centra en dar cuenta de los estudios hechos en México y en Brasil, pero recupera alguna información de otros países de la región para sustentar sus planteamientos.

Los trabajos revisados le permiten señalar que existen varios hilos conductores en las perspectivas teóricas que se han empleado desde los nuevos estudios laborales, tal como los nombra De la Garza (2010); apunta que estos trabajos "parten de la creencia de que los cambios en el mundo del trabajo, entendido como un mundo social complejo y extendido al conjunto de la sociedad, tienen su origen en la interacción entre las estructuras y la acción de los sujetos sociales" (Guadarrama, 1997, p. 101).

Ello significa reconocer que los actores sociales cuentan con ciertos márgenes de acción aún en el mundo del trabajo, márgenes que sin lugar a dudas están limitados a su vez por las construcciones sociales en que se encuentran inmersos; de igual manera, la capacidad de decisión y de acción de los hombres tiene implicaciones en las construcciones sociales institucionalizadas (Berger y Luckmann, 2008) que le dan sentido a nuestras prácticas sociales.

Es a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado que en México se dio espacio al análisis de los problemas laborales desde la perspectiva cultural (Guadarrama, 1998).

Este nuevo enfoque sobre el mundo del trabajo, lo concibe como un todo en que se interconectan la producción y la reproducción. Mundo en el que lo cultural también está presente, dada la interconexión entre lo objetivo (lo evidente, lo visible) y lo subjetivo (el trabajador, sus pensamientos, creencias y sentimientos).

Al interior de este nuevo enfoque analítico se pueden encontrar distintos enfoques teóricos, entre los que destacan la sociología descriptiva, la historia social marxista, la teoría sobre el desarrollo tecnológico y la calificación de la fuerza de trabajo (Francia), las teorías de la interacción social (E.U.).

Los enfoques más recientes se centran en la experiencia cotidiana y la reflexión de los actores sociales, en el que la relación entre el mundo interno y externo del trabajo es más intensa y fluida. Si bien permanece el análisis por lo técnico-productivo, se ha centrado cada vez más en lo correspondiente a lo simbólico-expresivo del mundo laboral.

El análisis de lo laboral en México no ha sido ajeno al trayecto internacional, se pueden advertir tres vertientes de análisis interdisciplinarias preponderantes:

- 1) Estudios sobre las condiciones socio productivas de los procesos de trabajo a fin de explicar las condiciones de existencia de los obreros, dentro y fuera del espacio de trabajo.
- 2) Estudios sobre la reproducción social de los individuos. Centrando su análisis en la relación entre los factores estructurales y los subjetivos que guían a los trabajadores dentro y fuera del trabajo.
- 3) Estudios sobre la acción obrera, encontrando dos enfoques fundamentales: el objetivista y el accionalista. (Guadarrama, 1998, p. 24-25)

En el marco de estas nuevas concepciones teóricas, se han elaborado una serie de concepciones sobre lo que es la cultura obrera, la cultura del trabajo y la de la fábrica; en todas ellas, el punto de coincidencia es el énfasis en los aspectos subjetivos de los trabajadores y el vínculo que mantienen con los procesos objetivos del trabajo. (Guadarrama, 1998).

La cultura se advierte como un concepto que ayuda a entender la forma en que se interrelacionan estos dos aspectos y que dan como resultado una particular cultura laboral o del trabajo en cada espacio en que los individuos o colectividades desempeñan su profesión o trabajo.

La perspectiva cultural para el estudio de lo laboral favorece una visión amplia que ayuda a conocer e interpretar el mundo del trabajo en su completa dimensión. Entendida la perspectiva cultural como aquella que reconoce que los individuos le dan un cierto sentido y significado a los elementos de la vida social y natural con los que se relaciona, a partir de las estructuras que le han sido enseñadas para nombrar y significar las cosas. Los significados y sus

significantes adquieren relevancia solo en ese contexto cultural y pierden en cierta medida su valor cuando se utilizan en contextos no conocidos, donde los significados son distintos.

De igual manera, esta perspectiva no desconoce la influencia que ejerce o puede ejercer la estructura y se preocupa por mantenerla en los esquemas de análisis pero sin la supremacía que hasta entonces se le daba.

Las ideas centrales de la perspectiva cultural se relacionan con los planteamientos hechos por Berger y Luckmann (2008), sobre la manera en que se construye la realidad en el seno de la sociedad, y como luego, estas construcciones hechas por los hombres se conocen como lo real, lo objetivo para los individuos, en este momento lo objetivo no es cuestionable y, en primer instancia, se concibe como poco probable la modificación de la realidad. No obstante, los planteamientos de estos autores también hablan sobre la posibilidad que tiene el individuo, tanto en lo individual como en lo colectivo de incidir en la modificación de esa realidad a partir de sus acciones cotidianas.

La arista cultural permite entender por un lado, las razones de la existencia de ciertas condiciones estructurales que determinan el marco de acción de los trabajadores, tanto de manera legal como no formal pero sí consensuado. Por otro lado, conocer y entender los pensamientos, creencias y prácticas (roles, habituaciones) que realizan los actores a propósito de este marco de acción, y de otros elementos culturales que le han sido dados o aprendidos en los distintos espacios sociales en que ha interaccionado con otros.

1.1 La construcción social de la realidad (habituaciones, instituciones, roles)

La sociología del conocimiento se ha planteado desde su inicio las interrogantes respecto a la naturaleza de las realidades que se construyen en las distintas sociedades que forman los hombres al vivir en comunidad. Va más allá de las preocupaciones de los hombres de la calle, pero no se detiene en las preocupaciones ontológicas de los filósofos.

Se justifica la necesidad de conocer esta realidad en el hecho mismo de la existencia de distintas realidades, dado que ciertas nociones y concepciones sobre las cosas no son iguales en todas las sociedades; ante este hecho aceptado, la pregunta de la sociología del conocimiento es ¿qué ha construido determinada sociedad respecto a cualquier fenómeno y por qué ha sucedido de tal forma? Cabe precisar entonces, que la sociología del conocimiento no solo se interesa por las nociones que sobre un determinado fenómeno genera una particular sociedad, sino también y necesariamente sobre las condiciones que llevaron a tal generación de conocimiento. (Berger y Luckmann, 2008)

Un tema importante a rescatar de éstos autores es la importancia que tiene el conocimiento de la vida cotidiana en la interpretación del resto de las experiencias de aprendizaje y conocimiento de los otros mundos, dado que en este primer acercamiento a la vida cotidiana se configura el lenguaje. A partir del lenguaje se está en posibilidad de objetivar, nombrar y darle sentido al resto de experiencias que se van teniendo en otros mundos, a los cuales nos acercamos, interpretamos y conocemos mediante las primeras experiencias de la vida cotidiana.

En la interacción cara a cara, los sujetos aprendemos ciertas tipificaciones –enunciaciones o nombres- que damos a las cosas que aprendemos y mediante las cuales las nombramos. El conjunto de estas tipificaciones que en las experiencias en la vida cotidiana se construyen, conforman la estructura social, elemento esencial de la vida cotidiana (Berger, 2008, p. 50).

Para entender las nociones de *institución* e *institucionalización*, aportaciones importantes de estos autores, es necesario entender el término *habituación*. La *habituación* indica que los seres humanos nos habituamos a algunas conductas o formas de responder ante ciertos acontecimientos porque así resulta más ordenada nuestra actuación en la vida social. Tomamos las estructuras sociales que no cuestionamos, que ya están dadas para en su marco responder conductualmente y tener certezas. "La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger, 2008, p. 74).

Una de las funciones de las instituciones es ofrecer a los individuos formas de actuar, de comportarse que van canalizando su conducta hacia una determinada forma específica. Estas actuaciones habituadas en interacción social (entre dos o más sujetos) permiten ir construyendo un mundo social común a todos los que en él interactúan.

El factor temporal es crucial en la formación de estructura social, dado que cada acción que se institucionaliza por medio de la habituación, se generaliza cuando pasa de una generación a otra, convirtiéndose así en una forma de hacer las cosas que por lo general no es cuestionada por las nuevas generaciones. En este paso, las acciones hechas por los hombres cobran objetividad y adquieren su carácter social, obstaculizando con ello de alguna manera su cambio, esta última característica permite la trascendencia de una generación a otra, se logra el carácter institucional de las acciones sociales construidas socialmente.

Si bien las instituciones son difíciles de cambiar y se presentan ante el hombre como lo dado, lo inalterable, los autores son claros en señalar que la relación entre estos dos elementos: hombre-institución es dialéctica, lo que significa que el hombre está en posibilidades de re-construir o construir el mundo social. "El hombre y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor" (Berger, 2008, p. 81).

Un tema que se desprende de la noción de institucionalización es lo referido a los roles. Los roles significan para el individuo internalizar una serie de pautas que habrán de guiar su comportamiento al asumir un rol específico.

Cada *rol* brinda acceso a un sector específico del acopio total de conocimiento que posee la sociedad. No basta con aprender un *rol* para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño externo; también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aun afectivas del cuerpo de conocimiento que atañe a ese *rol* directa o indirectamente. (Berger, 2008, p. 99).

Ser parte de un grupo de trabajo, implica desempeñar cierto rol dentro de ese grupo laboral, pero también contar con un conjunto de conocimientos y sentimientos; conocimientos y sentimientos respecto de lo que ese rol significa y se espera de él para que lo desempeñe de forma adecuada, cumpliendo así con las expectativas que el rol genera.

Este proceso de representar roles es lo que los autores denominan socialización secundaria, que se da generalmente mediante rituales pero que no desconoce la socialización primaria, dado que se sirve de ella a manera de cimentación.

En el mundo del trabajo es indudable que los individuos se insertan a una realidad laboral construida por otros, en la que se han definido a lo largo del tiempo los roles que se necesitan desempeñar a fin de que la empresa, la fábrica, la oficina funcionen de manera adecuada. De primer instancia se puede afirmar que estos roles y formas de realizar las actividades ya están dadas, ya han sido definidos por otros, otros que pueden estar lejanos en tiempo y espacio, y se consideran incluso necesarios para guiar las conductas de los trabajadores con cierto grado de objetividad y certeza.

Siguiendo los planteamientos de Berger y Luckmann, al incorporarse a un espacio de trabajo, el individuo está en capacidad de modificar la estructura en la cual interacciona con otros, pues se reconoce la relación dialéctica entre la estructura y el sujeto. El proceso dialéctico es circulante, es decir, así como el individuo actúa sobre la estructura, la estructura actúa sobre el individuo, de tal manera que lo que está definido en y por la estructura influye en la interpretación del individuo respecto al rol que le toca desempeñar y cómo se concibe así mismo como representante de ese rol; en suma, es la parte

subjetiva que está presente en la concepción (pensamiento) e interpretación (acción) de los roles en el espacio laboral.

De tal manera que el individuo y el conjunto de ellos en un cierto tiempo y espacio tienen influencia decisiva en la construcción social de su realidad y de la realidad en que se encuentran a partir de sus prácticas concretas como ejecutantes de un rol específico en una institución determinada, a la cual forman y transforman cotidianamente.

Formar parte de cierto mundo laboral, implica la incorporación de un individuo a estructuras laborales ya establecidas, eso es lo visible, lo que define su orden. Pero más allá de esa estructura existen conocimientos, pensamientos, significados y sentimientos respecto a trabajar ahí, tener un determinado lugar dentro de la estructura de producción, cumplir con el rol; es decir, la parte subjetiva.

La identificación de roles y de estructuras en el ámbito laboral da cuenta de la parte objetiva y subjetiva que están presentes en estos espacios de socialización, logrando con ello avanzar cualitativamente en el conocimiento de lo que sucede en los espacios de trabajo más allá de lo que es visible y evidente.

De suma importancia en los espacios de trabajo es la subjetividad de los trabajadores, pues ella contribuye de manera decisiva en la acción cotidiana de los individuos. Y como se ha intentado explicar en párrafos anteriores esta acción cotidiana ejerce cierta influencia en la estructura, influencia que en un periodo de tiempo puede transformarla, de tal suerte que se manifiesta la idea de Berger y Luckmann sobre la influencia del actor sobre la estructura.

1.2 La subjetividad en los procesos laborales (representaciones, significaciones de los trabajadores sobre su trabajo)

Se pueden identificar claramente algunas corrientes teórico-metodológicas en el estudio de los procesos de trabajo en nuestro país. La primera de ellas da cuenta de los procesos de trabajo y cultura obrera; esta se caracteriza por investigar lo que sucede dentro de los espacios fabriles, así como la forma en que *viven* los obreros su trabajo y su estancia en la fábrica, “la parte ‘desconocida’, reprimida y oculta del mundo laboral” (Guadarrama, 1998, p. 26).

En segundo lugar, se pueden advertir el conjunto de estudios del trabajo que dan cuenta de los procesos de reproducción social y de formación profesional de los individuos. Esta perspectiva se centra particularmente en los factores subjetivos que orientan a los trabajadores para actuar dentro y fuera del contexto laboral, con una marcada orientación sociológica y la incorporación de nuevos actores laborales, así como de perspectivas de análisis, tal es el caso de las mujeres, las familias, los mercados de trabajo, entre otros.

El punto central de esta etapa son las orientaciones que prevalecen en el sistema cultural laboral de una sociedad y las decisiones que a partir de ellas los individuos definen en su vida laboral. La aportación de este tipo de análisis ponen de manifiesto que el trabajo adopta múltiples modalidades en la trayectoria laboral de las personas, que se relaciona también con otros procesos sociales, por lo tanto hay que identificar los *entramados* que configuran los procesos sociales.

Finalmente, una perspectiva que se ha utilizado en los estudios del trabajo es la que se centra en los aspectos subjetivos de la acción obrera. Destacando dos enfoques, el objetivista y el accionalista.

El primero de ellos pone énfasis en la posición que ocupan los trabajadores en su lugar de trabajo (estructura) y a partir de ahí el resto de los elementos subjetivos cobran relevancia. Por el contrario, la perspectiva

accionalista se fundamenta en las relaciones de fuerza que explican la acción de los trabajadores, pues ellas conducen la acción en determinado sentido ante las condiciones estructurales que les son impuestas. Su capacidad y orientación de la acción se explica a partir de las percepciones, vivencias y prácticas que tienen los trabajadores, no solamente en el espacio laboral, sino fuera de éste, en su familia, su comunidad, su condición de sexo entre otros aspectos, todos ellos de un claro origen cultural.

Este enfoque reconoce la capacidad que tiene el trabajador de orientar sus acciones en este espacio de socialización, acciones que tienen poco de ser automáticas y orientadas por la política de la empresa, por sus reglas y condiciones. No se trata de negar la influencia que tienen ciertamente estos aspectos en la conducta laboral de los individuos; sin embargo, se reconoce que esta conducta es producto también de un conjunto adicional de elementos que incluso están fuera de la empresa, del lugar de trabajo, pero que son parte de cada uno de los individuos que comparten el espacio y la cultura laboral.

Esta línea de explicación de la cultura de trabajo se ha conformado a partir del conjunto de estudios que analizan "la relación entre los espacios de vida y trabajo de los individuos y sus consecuencias en la subjetividad individual y social" (Guadarrama, 1997, p. 107). Este conjunto de estudios son divididos en dos, los relativos al trabajo y su relación con el mundo doméstico, y los que dan cuenta de las orientaciones de los individuos hacia y para el trabajo.

La bibliografía de los estudios del trabajo de la última década da cuenta del avance de este segundo enfoque, cuyo logro teórico ha sido identificar que "[...] la vida social y del trabajo forman parte de un continuo inseparable en el que los elementos objetivos y subjetivos se encuentran mezclados" (Guadarrama, 1998, p. 33). El desafío se encuentra entonces en encontrar categorías teóricas que permitan dar cuenta "del complejo mundo de estructuras, relaciones y acciones que cruzan la producción y reproducción social del trabajo" (Guadarrama, 1998, p. 33), así como conceptos y categorías analíticas que muestren la manera en que estas relaciones dan origen a una cultura de trabajo específica en cada uno de los ámbitos laborales existentes, y

finalmente, identificar en qué condiciones las relaciones de trabajo y formas en que se organiza, favorece ya sea el cambio o la reproducción de las estructuras laborales.

La construcción de la subjetividad de los docentes es un tema que ha sido investigado por diversos autores tanto a nivel nacional como internacional, especialmente en Latinoamérica, reconocido como un tema complejo dada su naturaleza, pero al mismo tiempo interesante y sumamente importante en la búsqueda que mayor información sobre los docentes y su trabajo.

La subjetividad se define como las concepciones que sobre sí mismo y su profesión van construyendo los profesionales de la educación, y que tienen cierta influencia en sus prácticas cotidianas, en sus formas de responder a las demandas externas e internas al salón de clases.

Tradiciones, cultura, posiciones políticas y pedagógicas condensadas en forma de subjetividad son elementos desde los cuales los profesores conforman su acción. Aquí cabe puntualizar que con fines analíticos consideramos que la subjetividad puede ser dividida en elementos cognitivos, afectivos y conativos, que si bien tendencialmente suelen coincidir, no siempre es así. (Alarid, 2006, p. 3)

Abonando también a la idea de subjetividad, esta se desarrolla o transforma en gran medida durante el proceso de formación de los profesores.

En estrecho vínculo con la identidad docente, es posible mencionar que 'la formación es concebida como el proceso de construcción del sujeto, mediante el cual se va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender' (Gilles Ferry, 1990), esto implica que la identidad docente se convierte en el entrecruzamiento de subjetividades, a partir de lo personal, lo institucional, lo laboral y lo cultural. (Lego, 2010, p. 2)

Un investigador canadiense que ha dedicado mucho tiempo a analizar el trabajo docente, reflexiona a propósito de cómo el desempeñar un trabajo tiene implicaciones en la identidad de quien lo realiza, pues trabajar no es solo hacer una actividad, sino hacer algo de sí mismo y consigo mismo.

Si una persona enseña durante treinta años, no solo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, con el paso del tiempo, se va convirtiendo –a sus propios ojos y a los de los demás- en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc. (Tardif, 2004, p. 44)

Como se advierte para este investigador resulta evidente que los profesores realizan una actividad profesional que va más allá de realizar todos los días un trabajo, salir del espacio laboral y regresar a su vida cotidiana. El profesor, es un profesional que implica en su quehacer laboral todo lo que él representa como ser humano y el desarrollo de esa profesión deja huellas indelebles en su vida más allá del aula y de la escuela.

Se puede señalar que los profesionales de la enseñanza transforman su identidad a partir del desarrollo de la profesión. En este sentido, es evidente que las prácticas profesionales que tienen los profesores en la escuela y en el aula son una manifestación de la socialización, de la cultura en la que se desarrollan de manera cotidiana.

Si se quieren entender las prácticas docentes, las acciones cotidianas en el espacio escolar, es preciso voltear a ver al docente de forma integral, identificar sus ideas y prácticas en el contexto de la cultura, de la sociedad en que está inmerso, eso ayudará a explicar y entender lo que hacen los profesores en el espacio laboral.

En el contexto nacional, también se encuentran evidencias en este sentido. Una investigación realizada en el marco de los estudios del trabajo en México, atendió el tema de la identidad de las profesoras de educación primaria, en ella se afirma que “la identidad profesional de las maestras de primaria se construye de las interacciones que ellas van experimentando en los contextos familiar, escolar y laboral a lo largo de sus trayectorias biográficas” (Torres, 2006, p. 9).

Como se advierte, la identidad y de la subjetividad están plenamente relacionadas entre sí, y ambas tienen un vínculo importante con las interacciones que tiene la persona en sus diversos espacios de socialización, mismas que van configurando una red de significados y de prácticas que se realizan en el espacio laboral, y que son mejor comprendidas en un análisis integral sobre la identidad del sujeto y de su mundo subjetivo, más allá del espacio del trabajo.

En psicología y sociología, la subjetividad es el conjunto de características particulares que hacen del ser humano, un sujeto único e irrepetible, una persona autónoma con pensamientos, deseos, intereses, voluntad propia. Desde la perspectiva de Michel Foucault, uno de los pensadores más lúcidos del siglo XX, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, con lo cual hacer referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes. (Lego, 2010, p. 2)

Otros estudiosos han identificado cómo la subjetividad personal y laboral ejerce influencia en la manera en que las personas en su trabajo, en cómo actúan en colectivo.

En consonancia, sostenemos que, para la construcción de la acción colectiva propia de los movimientos sociales, es necesaria una configuración subjetiva capaz de dar sentido a esas situaciones particulares a partir de códigos semánticos que faciliten la acción conjunta y la organización. Entendemos por configuración subjetiva, siguiendo a Enrique de la Garza (2001), un proceso social de movilización colectiva con códigos de significados que la dotan de sentido frente a una situación concreta. Esos códigos son construcciones sociales sedimentadas que condensan sentidos y que los sujetos movilizan para resignificar procesos y situaciones particulares. (Retamozo, 2006, p. 152).

La exposición del autor permite señalar, como ha sido mencionado por otros autores, que las experiencias de vida que vamos teniendo al ser parte de un

grupo social configuran nuestros códigos o significados, mismos que nos permiten interpretar, entender y actuar en ese mundo social, así como entender las cosas que suceden en él. Solo a partir de esas significaciones y códigos existentes, significamos todas las nuevas experiencias que vivimos, en todos los ámbitos en que socializamos, tal es el caso de nuestras significaciones en el espacio de trabajo y ante los acontecimientos que ahí suceden. Para aclarar más esta idea, vale la pena leer la siguiente cita del mismo autor:

Eso nos recuerda que los sujetos no realizan las construcciones de sentido y las experiencias colectivas desde el vacío. Por el contrario, resignifican determinadas situaciones a partir de reproducir, crear y reconstruir los sentidos sedimentados en la cultura. Esto lo hacen enmarcados en experiencias colectivas particulares, y con base en formas de apropiación (y reelaboración) de códigos dominantes, que varían de acuerdo con los grupos y clases, y los contextos en que son utilizados. [...] los códigos para dar sentido que se encuentran en la cultura, son actualizados en los procesos subjetivos particulares e históricos, articulándolos en un campo semántico. (Retamozo, 2006, p. 156).

2. El concepto Cultura del trabajo

En un contexto que reconoce que cada espacio de trabajo es un escenario factible para el desarrollo de una cultura de trabajo específica, es preciso especificar lo que se puede entender como la *cultura de trabajo*, las características que la definen y el conjunto de relaciones que se gestan en su interior, así como las implicaciones de dichas relaciones.

Guadarrama aporta elementos para empezar a entender lo que es una cultura de trabajo. Señala que "En este contexto, la cultura del trabajo, de la que forma parte la cultura obrera, fue definida como la configuración específica de reglas, normas y significados sociales, modificables e intercambiables, que caracterizan los espacios sociales de trabajo" (Guadarrama, 1998, p. 28). Así también, "las culturas del trabajo pueden verse como una mezcla entre los

principios generales de estos modelos y las culturas laborales locales que, a su vez, dan como resultado otras tantas culturas” (Guadarrama, 1998, p. 43). En esta cita la autora plantea las bases para poder avanzar hacia la búsqueda de cuáles son los elementos que configuran o contribuyen a configurar o a definir la cultura de trabajo.

Cuando hablamos de una culturas del trabajo, [...] hablamos de muchas culturas, tantas como son producidas por los actores laborales, con sus propios valores sobre el trabajo, sus propias maneras de hacer las cosas y, en general, su particular relación con los sistemas de creencias y valores predominantes en las sociedades en las que viven. (Guadarrama, 1998, p. 43).

Esto significa que en cada espacio laboral se encuentran particulares culturas de trabajo en función de la diversidad de personas que en un momento específico de tiempo y lugar conviven en el espacio laboral, y que cuando una persona se integra a este espacio o deja de participar en él, la cultura laboral se modifica necesariamente, de igual manera si las reglas (regulaciones) sobre la manera en que se deben realizar los procesos productivos o las funciones se modifican, la cultura de trabajo también se ve impactada.

Lo antes dicho obliga a pensar en lo complicado que resulta intentar dar cuenta de las características de la cultura laboral de cualquier espacio de trabajo, puesto que en cada uno de ellos convergen tantas culturas laborales como sujetos y espacios de trabajo existen; no obstante, el panorama no es tan complejo como se advierte.

Si bien no se deja de reconocer que cada sujeto que es parte del mundo del trabajo aporta a éste sus propios principios, valores, creencias y comportamientos respecto a cómo debe ser y desarrollarse el trabajo, también es cierto que en un tiempo y espacio social los sujetos compartimos precisamente valores, creencias y comportamientos que han sido construidos e institucionalizados por otros que nos antecedieron y que serán transformados a partir de nuestra interacción para ser heredados a los que nos preceden (Berger y Luckmann, 2008).

Las características sociales que se comparten facilitan el estudio de las culturas de trabajo, pues es posible identificar los elementos comunes que aún en la diversidad de sujetos están presentes en la conformación de las culturales laborales.

Un paso hacia el análisis de las culturas laborales es reconocer que éstas son *multifacéticas*, y "Son, también, el reflejo de un mundo de relaciones sociales intensamente interconectado... en los que el trabajo adquiere múltiples dimensiones en el espacio y el tiempo, en la vida de las personas y, en general, en su significado social como ejercicio de libertad/creatividad o sometimiento/obligación" (Guadarrama, 1998, p. 43).

Un artículo de Luis Reygadas respecto a los estudios sobre la cultura laboral mexicana plantea un asunto que en este apartado resulta definitorio, las aproximaciones teórico-metodológicas para estudiar lo cultura laboral (Reygadas, 1998).

El autor realiza una selección de diversos estudios relativos a este asunto y los agrupa en dos estrategias: los que se han enfocado a generar estereotipos y los centrados en estudios empíricos. Los primeros buscan dar cuenta de los rasgos más singulares de la relación que establecen los mexicanos con su trabajo; y los segundos que buscan dar voz a los propios trabajadores a fin de conocer sus valores, actitudes y comportamientos.

Dentro de la primera vertiente, los estudios no profundizan sus reflexiones, mismas que se basan en aspectos psicológicos y reflexiones filosóficas que en algunos casos reflejan en general las características de los trabajadores mexicanos, desprovistas de fundamentación epistemológica y metodológica principalmente. La segunda vertiente por su parte, se fundamentó en perspectivas sociológicas, históricas y antropológicas que tienen una concepción de la cultura más en términos de proceso de construcción social, dando como resultado el reconocimiento de diversas culturas laborales y no de una sola, hegemónica. No obstante, en esta virtud reconocida por De la Garza se encuentra también su talón de Aquiles, la complejidad para aprehender y operacionalizar las variables culturales.

Estos esfuerzos por reconocer en la cultura laboral mexicana una serie de características culturales como elementos determinantes de ella, han permitido avanzar hacia modelos de explicación más completos en los que las voces de los trabajadores resultan importantes a fin de entender las complejas relaciones que se dan en los espacios de trabajo y que configuran la cultura laboral o de trabajo (Reygadas, 1998). En esta perspectiva resultan de suma importancia los significados que los trabajadores le asignan a diversos tópicos como las políticas empresariales, los cambios en la forma de producción y la organización laboral, que conjugados con sus valores, creencias, actitudes y habilidades perfilan diversas culturas laborales. Para De la Garza esta perspectiva ha tenido mayor potencia para explicar e interpretar la cultura laboral mexicana.

Caben en este momento las definiciones de Tardif, respecto a los saberes de los profesores, pues a partir de ahí se puede entender mejor el concepto de cultura docente, con esta investigación se busca aportar elementos para hablar de la cultura de trabajo docente en específico.

Para Tardif los saberes docentes son un conocimiento plural que se forma por una amalgama de saberes que proceden de varias fuentes, entre ellas la formación profesional y disciplinaria y de los saberes curriculares y experienciales que son socialmente seleccionados y definidos, contienen coherencia pragmática y biográfica.

Esto significa que los docentes a lo largo de su trayectoria personal y profesional se van haciendo de conocimientos que les llegan de diversas fuentes, pero van teniendo lógica y coherencia para él a partir de un criterio de practicidad y de beneficio biográfico. Precisa que en los docentes se pueden identificar cuatro tipos de saberes: de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales.

Los saberes experienciales son los que, desde el punto de vista de los profesores, fundamentan su competencia profesional. Los define como:

[...] conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. [...] forman un conjunto de

representaciones a partir de las cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. (Tardif, 2004, p. 37)

A partir de ello el autor señala que los saberes experienciales constituyen en sí la *cultura docente en acción*. Lo cual significa como en las definiciones anteriores sobre el concepto de cultura de trabajo, que en el caso de los docentes, de los profesionales de la educación, hablar de su cultura de trabajo implica detenerse a identificar las representaciones, las significaciones que han elaborado a partir de sus otros saberes (disciplinarios, profesionales y curriculares), y de su experiencia de vida fuera de la escuela (del espacio laboral), que les permiten hacer frente a su trabajo cotidiano dentro del aula y también en el espacio de la escuela.

Identificar estas significaciones y la manera en que se relacionan con otros elementos del contexto laboral, permitirá avanzar en la comprensión de la cultura de trabajo docente para el caso de los profesores de educación secundaria en México.

El diseño de las políticas educativas pocas veces es sensible a las características que definen la cultura de trabajo de los profesionales de la educación. Esta omisión tiene consecuencias de gran envergadura, dado que los principales operadores de las políticas educativas son precisamente los profesores, los docentes.

Carecer de información de la cultura de trabajo de los docentes desde una perspectiva amplia en la que lo cultural se identifica y reconoce como eje fundamental de explicación, limita las posibilidades de que las políticas educativas se implementen de la mejor manera posible y a la postre logren los resultados planeados en el origen.

Se ha mencionado ya la importancia que se reconoce desde la sociología del trabajo y de los estudios laborales a la perspectiva cultural para entender el mundo del trabajo y las prácticas de sus actores. Es por ello particularmente importante que el conocimiento de la cultura de trabajo docente se inscriba en

esta línea de estudios del trabajo que identifican en los aspectos culturales, razones y explicaciones a estas prácticas y acciones de los profesores.

Los párrafos anteriores también han dado cuenta que una postura teórica para entender los procesos laborales y las acciones de sus actores fue el estructuralismo, en que se reconocía la importancia e influencia de la estructura y lo dado en ella en las prácticas observadas al interno de los espacios laborales. En esta investigación también se reconoce que la estructura o lo establecido por ella no se puede obviar, puesto que es en lo estructural que se definen las normas legales o *de facto* que ofrecen a los trabajadores los esquemas básicos en los que deben organizar sus conductas como ejecutantes de un rol específico. No obstante, la estructura es un elemento más en un conjunto amplio de factores que ayudan a entender la importancia de la cultura de trabajo y la manera en cómo esta se gesta en los espacios laborales.

Desde ahora se vislumbra que lograr identificar estos elementos no es tarea sencilla, dado que se trata de una mezcla tanto de los modelos de trabajo que se quieren imponer por parte de la empresa y de la administración, con sus implicaciones relativas a la regulación estructural y a la propia cultura que fundamenta cada modelo; y por otro lado, de los propios esquemas o culturas de las personas que operan los modelos productivos. En este sentido, es posible advertir la diversidad y complejidad que habremos de encontrar en un espacio de trabajo específico como son las escuelas secundarias.

En las escuelas secundarias es posible identificar la existencia de una cultura o modelo de trabajo definido por la autoridad educativa nacional y estatal; sin embargo, al interno de las escuelas se pueden encontrar una diversidad de culturas que interactúan, resultado de ello es la conformación de una cultura específica de trabajo en cada escuela secundaria.

3. El trabajo docente (construcción y reconstrucción del término)

La investigación que se pretende realizar se centra en definir los aspectos que caracterizan la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias mexicanas. Por ello, es preciso ocuparnos de cómo se ha definido el concepto de trabajo docente, las características que le son propias y cómo se ha llegado a tales precisiones conceptuales.

Cuando se decide hacer una investigación sobre el sistema escolar, se advierte la magnitud de lo que implica decir *sistema escolar*, y la necesidad de acotar el objeto preciso de la investigación para poder llevarla a cabo. Esto sin duda obliga a dejar fuera muchas cosas que son importantes y que se relacionan de alguna forma con el tópico a estudiar.

El sistema escolar está conformado por varios elementos que son imprescindibles, en primer lugar los niños y todo lo relacionado con ellos: hogar, aprendizaje, condiciones para aprender, habilidades, conocimientos previos, entre muchas otras cosas; la escuela: condiciones de ella que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, materiales disponibles para el aprendizaje, recursos humanos y financieros para su operación cotidiana; el salón de clases: ambiente para aprender, relación entre compañeros y con el profesor, materiales y recursos con que se cuenta; los docentes: profesionalización, actualización, vocación, capacidad, disposición para la enseñanza.

Investigaciones particulares sobre los profesores se han desarrollado atendiendo temas como su profesionalización, sus orígenes sociales, económicos, y culturales, su vocación, su desarrollo profesional, su práctica cotidiana, y las condiciones en que realizan su trabajo. (Robalino, 2005; Rondero, 2009; Mourshed et al., 2007; Murillo, et al., 2006; Ávalos, 2002).

No obstante, en otras investigaciones que no tienen como tema central a los docentes, pero que se enfocan en el sistema escolar, ya sea el aprendizaje de los alumnos, las reformas educativas o la calidad de los sistemas, señalan con persistencia la importancia que tienen los profesores en el sistema escolar

y su buen funcionamiento, así como en el logro de mejores resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los docentes y su quehacer primordial: la enseñanza, son temas de los más investigados en el área de la educación. Se ha señalado enfáticamente que la calidad de los sistemas educativos tiene como techo la calidad de sus docentes para enseñar (Mourshed et al., 2007). "La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes" (Mourshed et al., 2007, p. 12).

El informe McKinsey recuperó varios estudios estatales y nacionales a fin de encontrar el factor de mayor peso en los mejores logros académicos. En todos ellos se encontró evidencia de que la calidad con que imparte la clase un profesor es un factor sumamente decisivo en los aprendizajes que logran los alumnos, por encima de otros factores como el tamaño del grupo (alumnos por clase); la variación es impresionante, 50 puntos porcentuales de diferencia luego de estar tres años bajo la instrucción de un buen o un mal profesor.

Desde la perspectiva de los estudios recopilados por el Informe McKinsey el trabajo que realizan los profesores con sus alumnos día tras día es la mayor influencia positiva o negativa que pueden tener los alumnos para alcanzar mejores o peores conocimientos.

Los resultados antes mostrados, y los de algunos estudios que han analizado lo relativo a la profesionalización docente o a la implementación de reformas educativas, dan cuenta de la importancia que tiene que los docentes se hagan presentes, se escuchen sus voces y sean parte importante de estos procesos.

A pesar de reconocer en todas las investigaciones mencionadas la importancia del profesor y del trabajo que realiza, no es fácil encontrar una definición respecto a lo que es el trabajo docente, lo que implica y hacia donde tenemos que dirigir nuestras miradas para poder tener un concepto del *trabajo docente*.

Tardif señala que el trabajo docente de manera cotidiana es "un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas

necesidades” (Tardif, 2004, p. 104). Por ello dice, se demanda del profesor una inversión profunda en las relaciones humanas con sus alumnos, tanto en el plano afectivo como en el cognitivo, por ello es complicado que estas relaciones seas superficiales, realmente el profesor se implica con los alumnos con todas sus aristas.

Por lo que sabemos, no existe en realidad una palabra o un concepto para designar a un trabajo de este tipo. Por consiguiente, vamos a llamarlo trabajo invertido o vivido, indicando con esta expresión que un profesor no solo puede “hacer su trabajo”, sino que debe también empeñar en invertir en ese trabajo lo que él mismo es como *persona*. (Tardif, 2004, p. 104)

Como se advierte, el trabajo de los profesores va más allá de realizar algunos procedimientos para lograr ciertos objetivos. Los profesores trabajan con seres humanos en los cuales se espera lograr determinados objetivos, pero cada alumno es único por lo tanto el logro de estos dependerá de cada alumno, de cada maestro y de la relación que se dé entre ellos. En este sentido, se demanda del profesor una implicación integral de lo que es como ser humano y como profesionista para lograr que cada uno de los alumnos con los que trabaja alcance los propósitos, que por otro lado, han sido planteado desde fuera del aula.

En esta lógica no se puede esperar que el profesor deje en la puerta de la escuela o del salón de clases lo que es como persona e interprete su rol de docente, pues la única manera de interpretar ese rol de forma efectiva es haciendo uso de todos sus conocimientos, significaciones y creencias sobre sí mismo, sobre su trabajo y sobre sus alumnos.

Hablar de una cultura de trabajo docente obliga entonces a identificar esos conocimientos, creencias y significaciones que están en juego en las escuelas y en las aulas de clases y que orientan las prácticas de trabajo de los docentes.

La enseñanza se produce en un contexto construido por múltiples interacciones, las cuales ejercen diversos condicionamientos sobre los

docentes. [...] esos condicionamientos surgen ligados a situaciones concretas que no se definen de una vez por todas y que exigen una cierta parcela de improvisación y de habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables. Ahora bien, esta capacidad de afrontar situaciones es formadora: solo ella permite que el maestro desarrolle ciertos *habitus* (es decir, ciertas disposiciones adquiridas en y por la práctica real) que le darán la posibilidad de afrontar los condicionamientos y los imponderables de la profesión. (Tardif, 2004, p. 132)

Uno de esos condicionamientos que se le imponen al trabajo docente es el currículo. El trabajo cotidiano de los profesores está pautado a partir de lo establecido por el currículo; no obstante, existen otras condiciones o contextos específicos que condicionan el trabajo que hacen los docentes frente a grupo, y que las más de las veces no se reconocen. El trabajo docente se enfrenta a muchos otros condicionamientos tanto externos como de carácter personal.

Retomando las ideas del apartado anterior, nos parece conveniente utilizar la división de lo estructural y lo cultural o subjetivo para acercarnos a los condicionamientos e imponderables que enfrentan los profesionales de la educación.

Esta división aún es amplia y demanda un análisis específico a fin de lograr precisión y claridad. Enseguida se atenderá cada uno de estos ejes con la intención de avanzar en este sentido.

3.1. Aspectos estructurales que definen el trabajo docente. Regulación del trabajo

En las escuelas secundarias es posible encontrar un conjunto de condiciones o elementos estructurales que configuran condiciones de trabajo docente muchas de las veces complejas.

Uno de estos elementos es la formación profesional de los docentes, en las secundarias se pueden encontrar profesionales de distintas disciplinas y

normalistas especializados atendiendo la misma asignatura; por otro lado, existen personas capacitadas en un oficio o área técnica que atienden las asignaturas de tecnologías. Otro conjunto de elementos propios del nivel es la forma en que se organiza el tiempo de contratación, ya sea para el trabajo directo con alumnos (docencia), para la preparación y planeación del trabajo, para la realización de comisiones, entre otros.

En este sentido, se advierte necesario definir con claridad qué se entiende por esta noción y qué tipo de condiciones de trabajo docente serán atendidas en este estudio. Los estudios que se presentan enseguida aportarán elementos para lograr claridad.

Una investigación sobre las condiciones de trabajo y las representaciones sociales ofrece la siguiente definición, sobre las condiciones de trabajo: "son el conjunto de propiedades que caracterizan la situación de trabajo que influyen en la prestación del mismo y que pueden afectar la salud del trabajador considerada en sentido integral (Vasilachis de Gialdino, 1986, p. 51)."

La definición es amplia dado que en ella caben un número considerable de cosas o situaciones, tales como las que se han denominado en este trabajo: *estructurales*, y que algunos otros autores ya han identificado: horas de contratación, distribución de actividades en la jornada de trabajo, forma de contratación, disposición de materiales para hacer el trabajo, entre otras. Otro conjunto de condiciones como el clima de trabajo, el sentido de bienestar, la satisfacción se han venido incorporando en los estudios, aunque es confusa aún su clasificación dentro de lo estructural o lo cultural.

Algunos motivos de malestar docente identificados en la investigación de Cornejo y Quiñones (2007) son los que se asocian a ciertas condiciones propias de su trabajo, tales como: ambigüedad y conflictos del rol, mantenimiento de la disciplina, desmotivación de los alumnos, falta de materiales para hacer el trabajo, presiones del tiempo, excesiva carga de labores administrativas, menor valorización de la función docente, pérdida del control y autonomía sobre el trabajo y falta de apoyo de los colegas.

Autores clásicos de la teoría del cambio educativo como Fullan (2000), Rosenholtz (1989), Hargreaves (1991), Little (1990), Goodlad (1984), Loucks-Horsley (1987), Tyler (1997) y McLaughlin (1988); así como de la corriente de las escuelas eficaces como Murillo (2003); y otros autores que han realizado investigaciones sobre las condiciones de trabajo de los profesores y sobre su profesionalización, como Tenti (2003), Robalino (2005), Tedesco y Tenti (2002), Murillo, et al. (2006), Lastra (2006), identifican aspectos básicos a partir de los cuales se puede dar cuenta de las condiciones de trabajo docente que prevalecen en las escuelas o sistemas educativos. Algunos de ellos son: formas de contratación, tiempos de docencia y de planeación, formas de organización docente (academias o grupos o individual), espacios físicos para el trabajo docente, clima de trabajo, nivel salarial, profesionalización, entre otros.

Estudios en América Latina (Murillo, 2003; Murillo et al., 2006; Robalino, 2005) han incorporado a estas condiciones de trabajo docente tradicionalmente investigadas, otras que también tienen influencia e impacto en la forma en que los docentes realizan su trabajo tanto en el aula como en la escuela en su conjunto. Algunas de estas son: tiempo de trabajo y descanso, condiciones materiales asociadas a aspectos de infraestructura, disposición de materiales de trabajo y ergonomía, condiciones sociales para el trabajo, especialmente el entorno social de los alumnos; relaciones sociales en el trabajo como clima laboral, satisfacción con el trabajo en equipo, relación con sus superiores, relaciones de cercanía y apoyo, grado de autonomía y valoración social del trabajo (Robalino, 2005).

Algunos autores que estudian la cultura de trabajo docente, advierten que algunas de las condiciones de trabajo docente señaladas en los párrafos anteriores se asocian a los tipos de culturas laborales docentes. (Hargreaves, 1991).

Un estudio comparativo realizado en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay y México en 2006 (Tenti), indagó algunas condiciones de trabajo: formación pedagógica, endogamia de la formación, formación en servicio o actualización, situación de contratación, cantidad de planteles en que labora, planeación del

trabajo, trabajo con colegas, relación con directivos, dominio de los nuevos contenidos, evaluación docente.

La evidencia recuperada para el caso de México da cuenta de que 1 de cada 4 docentes se incorporan al ejercicio del trabajo sin tener un título en el área pedagógica que los habilite para tal función; sin embargo, la gran mayoría de los docentes que ingresan a las escuelas a trabajar lo hacen en un lapso muy corto de tiempo una vez que egresaron de las universidades (53% en menos de un año) e incluso antes de haber terminado la licenciatura (27.9%).

Existen dos datos que ofrece este estudio y que llama la atención, uno es lo relativo a la situación de contratación de los docentes. El estudio reconoce varias categorías en que pueden ser ubicados los profesores y que da cuenta de mayor estabilidad laboral. La gran mayoría de los docentes en México declararon ser titulares, lo que significa el mayor grado de estabilidad en el trabajo, vale señalar que es el porcentaje más alto registrado entre los países participantes en el estudio. En segundo lugar, la cantidad de escuelas en que laboran los profesores. Casi el 30% de los docentes dijeron laboral en 2 escuelas, mientras que casi el 62% lo hacen solo en una. Al diferenciar por nivel escolar, se advierte que un mayor porcentaje de docentes de secundaria solo acuden a una escuela, por lo que es menor la cantidad que lo hace a dos planteles.

Una investigación hecha en secundarias en el Distrito Federal, (Sandoval, 2000) identifica algunas características estructurales de los maestros de este nivel, entre ellas están las dificultades del trabajo, las difíciles condiciones de trabajo y el aislamiento en que lo realizan. Asimismo, puntualiza que es posible encontrar a los docentes organizados de inicio en cuatro bloques: los que atienden las materias académicas, los que atienden las materias tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división de las áreas académicas imprime una división más a los docentes, en las escuelas secundarias mexicanas los profesores se organizan en academias disciplinares o por grado escolar.

Para finalizar con la exposición de las investigaciones sobre las condiciones de trabajo docente en la educación primaria o secundaria, se

muestran algunas que se identificaron por el SEM a propósito de la implementación de la RS³. En relación al tema del trabajo colegiado que desarrollan los docentes es posible identificar en esos documentos lo siguiente:

- Los espacios temporales para que los maestros se junten a trabajar en colegiado son escasos, generalmente se han utilizado los descansos durante la jornada, entrada y salida de los salones de clases, suspensión de actividades para los grupos, días fuera de la semana de clases (sábados)
- La carencia de espacios físicos para el trabajo conjunto hace difícil que éste se realice
- Existe disposición en buena parte de los profesores para hacer trabajo colegiado
- Los temas que en las primeras reuniones de trabajo se atendían seguían siendo básicamente administrativos, se ha logrado transitar hacia reuniones en donde privan temas pedagógicos
- La gestión que los directores realicen para promover el trabajo colegiado resulta sumamente importante para que este se realice
- Las condiciones laborales no favorecen la realización de reuniones de trabajo entre docentes, puesto que varios tienen que ir a otras escuelas a trabajar y no cuentan con tiempo para esta tarea (SEP, Informes Nacionales de Seguimiento a la Reforma de Secundaria, varios años 2005-2009)

Los docentes y directivos escolares advierten la importancia de que las condiciones de trabajo estructurales se modifiquen en el sentido que plantea la propia RS, es decir, que existan las condiciones para que los docentes trabajen de manera colegiada, y cuenten con el tiempo, el arraigo, y la promoción para realizar las actividades que demanda el nuevo currículo.

³ La puesta en marcha del actual plan de estudios de la secundaria, se acompañó de un proceso de seguimiento. Uno de los resultados de este proceso han sido un conjunto de Informes de Seguimiento que dan cuenta de los principales logros y desafíos de la RS.

Desde el paradigma de la sociología del trabajo se han realizado algunos estudios que dan cuenta de las condiciones de trabajo docente que prevalecen entre los profesores del nivel superior, y la manera cómo estas condiciones van contribuyendo a la configuración de la profesión docente en este nivel.

Un estudio sobre las condiciones laborales de los trabajadores académicos de una universidad mexicana reflexiona acerca de la importancia que tiene reconocer dos tipos de regulaciones que dan cuenta de estas condiciones en que los trabajadores académicos realizan su labor. Por un lado están la regulación de tipo laboral, que se define un tanto por los aspectos de tipo formal y jurídico que establecen una parte del marco de acción del docente. Esta regulación considera tres ejes principales: lo relativo a la definición de la jornada de trabajo, lo relacionado con el salario otorgado a la actividad laboral, y las prestaciones de otro tipo no salarial, que también se otorgarán. La autora (Rondero, 2009) toma el contrato colectivo de trabajo como el documento a analizar para dar cuenta de estas regulaciones laborales.

Otro eje de regulación del trabajo docente, es lo relativo a la regulación académica. La autora advierte que solo tomando en consideración este ámbito es posible reconocer al académico como “[...] un trabajador especial con un trabajo cuya naturaleza, contenido y organización le dota de condiciones particulares.” (Rondero, 2009, p. 2).

Uno de los elementos de la regulación académica de que da cuenta es el tema de la evaluación de la producción científica de los académicos, por parte tanto de instancias externas a las universidades como de manera interna.

Desde la perspectiva de la autora estos programas de becas y estímulos son “[...] mecanismos y procedimientos que conducen día a día la actividad académica y que se han incorporado de manera prácticamente definitiva a las actividades académicas cotidianas, configurándose como uno de los referentes más importantes del quehacer académico regular.” (Rondero, 2009, p. 3).

Si bien para los docentes de educación básica existe un mecanismo de evaluación sobre su producción laboral, su naturaleza es distinta a la identificada por Rondero (2009) para el caso de los profesores de educación

superior, pero sin lugar a dudas ofrece elementos para la reflexión y análisis completo de las condiciones estructurales de trabajo.

El resultado de las investigaciones antes descritas, pone de manifiesto por un lado que las condiciones de trabajo docente, que en esta investigación se han nombrado estructurales son pieza importante en la configuración de la cultura de trabajo docente, pues son ellas en cada plantel o sistema educativo las que cobran significado y son significadas para y por los docentes, que luego se incorporan a su *habitus*.

En este punto podemos precisar que las condiciones estructurales de trabajo docente son situaciones, reglas, hechos que definen el escenario laboral en que los profesores habrán de desempeñar su trabajo en lo cotidiano, aspectos que están fuera de su eje de influencia pero que le imponen un marco de acción específico. En consonancia con Rondero, las condiciones estructurales de trabajo regulan por una parte lo operativo, las pautas legales a que está sujeto el profesional; pero también actividades que deben realizar en el aula y en la escuela bajo las orientaciones establecidas por el currículo en este caso.

La información recuperada de los estudios aludidos líneas anteriores, permite precisar que las condiciones de trabajo son aspectos construidos socialmente que definen el contexto y los parámetros de acción a partir de los cuáles los docentes se desempeñarán en ese rol profesional.

Para el contexto específico de las escuelas secundarias en México, se puede dar cuenta de las siguientes *condiciones de trabajo estructurales*: horas de contratación, forma (legalidad) de contratación, distribución de actividades en el tiempo de contratación (docencia frente a grupo, tiempo para la planeación, tiempo para comisiones), cantidad de alumnos que se atienden, materias que se imparten, participación en el programa Carrera Magisterial, participación en actividades de actualización y capacitación, participación en actividades colegiadas.

Aspectos que son evidentes, están explícitos y se pueden verificar de manera empírica. No obstante, sobre todas estas condiciones estructurales de trabajo, los docentes tienen o pueden desarrollar una significación especial, es

decir, una idea, una creencia sobre cada una de ellas o sobre el conjunto, y es a partir de esta significación generada que ellos actúan en consecuencia en este contexto dado.

En México, los docentes tienen una influencia casi nula sobre estas condiciones estructurales de trabajo, éstas son definidas por la autoridad educativa nacional y estatal según corresponda.

3.2. Aspectos no estructurales que definen el trabajo docente. La identidad y el sentido del trabajo

Asumiendo que la cultura docente es una construcción social, que se origina en la interacción entre las estructuras y la acción de los sujetos, se advierte como necesario explicitar en primer lugar lo que se entiende por esa noción, y cada uno de los elementos que la constituyen, así como las relaciones identificadas entre ellas.

La noción que en la actualidad tenemos sobre el trabajo docente dista mucho de lo que en su origen concibió debía ser o hacer quien desempeñara el rol de profesor o maestro. Realizar el trabajo docente desde que se concibió la escuela como una institución y hasta antes del siglo XX, implicaba tener, por un lado, un conjunto amplio de conocimientos generales sobre las materias vitales en ese momento. Adicionalmente la vocación de enseñar, el amor al trabajo eran piezas fundamentales dado que los maestros eran considerados mentores relevantes de los que accedían a la enseñanza o a la escuela como institución. En estos momentos históricos la escuela empezó a convertirse en una institución de carácter totalizadora.

El trabajo docente poseía la cualidad de ser un trabajo autónomo, no sometido a reglas generales de acción en el sentido de que la docencia o el desempeñar el rol ofrecían la posibilidad amplia de intervenir decididamente en la formación de los sujetos. Formación integral que no solo se concentraba en la transmisión de conocimientos socialmente aceptados como valiosos. Dos hechos que también son relevantes de mencionar es por un lado, la poca

cantidad de profesores que existían y por el otro, el proceso de formación mediante el cual se hacían dignos ejecutores del rol docente.

En la actualidad, la noción *docente* se ha reconfigurado debido a los cambios que se han experimentado en la educación y en la prestación del servicio, a saber las más importantes han sido: la masificación del acceso a la escuela en todos los niveles, el creciente número de personas que quieren ser profesores, las nuevas demandas del rol, transformación de la función social asignada a la escuela, las posibilidades de profesionalizar el trabajo docente, las condiciones estructurales en que se realiza el trabajo docente, entre otras.

En este sentido es importante recordar, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la idea de Pries de que para hacer el análisis de los conceptos de trabajo y empleo es necesario considerar no solo el "traspaso intergeneracional" de experiencias, prácticas, conceptos y enfoques sino también el "apilamiento de experiencias", es decir, la biografía de los sujetos que implican la apreciación de sus capacidades y la realización de sus deseos. (Torres, 2006, p. 36)

Así, en la construcción de concepción actual sobre ser docente reconoce el influjo de elementos internos y externos a la escuela y al profesor, de tal manera que ser docente y hacer el trabajo docente en la actualidad se puede analizar partiendo del hecho de que estas ideas se han configurado a partir de la construcción y reconstrucción social de los elementos que las constituyen.

Tal como lo menciona Torres:

Si tomamos en cuenta que la profesión, en su acepción más amplia puede ser considerada como un trabajo, podemos considerar que, en términos del trabajo de Pries, las trayectorias profesionales y los conceptos de profesión, trabajo y empleo se estructuran en general desde cuatro instituciones sociales: el mercado, la empresa/organización, la profesión y el clan, entendido este último como una red social de compromisos mutuos y a largo plazo, fundados en la confianza, normalmente centrada en la familia grande, ampliada por mecanismos como el compadrazgo y comunicada directamente en el mundo de la vida. Estas instituciones entonces son definidas como instancias estructuradoras y orientadoras

(contextos socialmente estructurados para nosotros) que limitan y definen hasta cierto punto la acción de los sujetos. (Torres, 2006, p. 36)

Lo que parece hasta el momento relevante de anotar es el hecho de que la construcción social de la realidad es susceptible de modificarse a partir de la acción humana, ésta modifica las construcciones imprimiéndoles ciertos cambios que tienen influencia en la forma en que estas nociones son re-aprendidas y re-significadas en las sociedades y por los sujetos que las forman. En esta re-aprensión y re-significación la parte subjetiva está sumamente presente, pues es a partir de las ideas y significados nuevos que se da la re-construcción de lo dado.

De igual manera, estas nuevas nociones demandan de los sujetos que sus acciones se adecuen y por lo tanto sean transformados sus esquemas de acción, de conocimientos y sentimientos en función del rol que se les demanda desempeñar.

Trabajos realizados en el contexto latinoamericano (Díaz e Inclán, 2001, Robalino, 2005, Cornejo, 2007, citados en Cornejo 2007) dan cuenta de que las transformaciones en la organización del trabajo docente promovidas por reformas educativas, demandan a los docentes la adaptación a nuevas circunstancias, en ocasiones bastante complejas, lo que sin lugar a dudas tiene impacto en "la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos" (Cornejo, 2007, p. 77).

De igual manera se ha identificado que la ausencia de los docentes es evidente en la definición y debates respecto a las nuevas políticas educativas que entre otras cosas, determinan en forma definitiva la forma en que han de realizar su labor, en algunas ocasiones se hacen escuchar cuando estas políticas están afectando de manera directa su vida cotidiana (Ávalos, 2002). Esta ausencia se traduce necesariamente en falta de comprensión real de las implicaciones que para su labor cotidiana tienen estas reformas, lo que se espera que realicen en el aula y con sus alumnos.

Así, las ideas de los docentes sobre los cambios implementados son inexactas, ambiguas y la actitud concreta en ocasiones no es favorable para su

implementación. La subjetividad, las ideas personales, las significaciones se hacen evidentes en la conducta cotidiana. El sentido que va teniendo el trabajo docente se transforma en sentidos orientados a partir de estas significaciones.

Investigaciones en este sentido muestran cómo los docentes en el marco de las nuevas políticas educativas pocas veces ejecutan al pie de la letra los postulados novedosos en cuanto a la enseñanza, y terminan por tener una práctica docente híbrida que reproduce los viejos patrones de acción combinados con algunas ideas nuevas que a criterio de cada profesor son *buenas* o que los alumnos aceptan fácilmente y que en conjunto le favorecen el trabajo cotidiano. (Ávalos, 2002).

Investigaciones sobre el nivel de aceptación y aplicación de las reformas por parte de los docentes advierten sobre el desconocimiento casi absoluto de éstos respecto a lo que se espera de ellos en ese nuevo contexto y cómo hacer coincidir lo que han venido aprendiendo tanto en la formación inicial como durante su desarrollo profesional. Ante situaciones semejantes los docentes se sienten vulnerables, presionados y en ocasiones poco dispuestos a aprender nuevas formas de hacer su trabajo.

Es muy factible que estos sentimientos afecten el trabajo que realizan los docentes, la visión que tienen sobre éste, su importancia en el contexto de la escuela y de mejores aprendizajes para sus alumnos; aspectos subjetivos que sin lugar a dudas van configurando la cultura de trabajo de los docentes de todos los niveles educativos.

En el caso mexicano, es frecuente que sus docentes de nivel básico vivan constantes reformas educativas que pocas veces llegan a ejecutarse en las aulas o se les dé el tiempo suficiente para su completa implementación y valoración de resultados, tal como lo puntualiza la siguiente cita:

Asimismo, se nos recuerda la distancia que suele existir entre las previsiones de una reforma y su aplicación real en las aulas, con frecuencia a causa de la insuficiente atención prestada a los maestros y profesores como instrumentos de esas transformaciones. (Ávalos, 2002, p. 8)

Un estudio realizado en Uruguay que analiza la implementación de una política educativa en las escuelas (Aristimuño, 1999), en ella se indaga sobre los aspectos que favorecen o no la implementación de las políticas públicas en el sector educativo, se retoma de Berman (1981, citado en Aristimuño, 1999) la idea de que son las condiciones de implementación de una política educativa las que determinan las características del proceso de cambio y no las características propias y de carácter técnico de la innovación. En este sentido, el cambio en educación está fuertemente asociado con las condiciones en que se implementa la política.

El marco teórico que plantea, muestra que las condiciones de trabajo docente interfieren a favor o en contra de la implementación de las políticas educativas; asimismo distingue algunas de las que mayor influencia parece tener en este mismo sentido.

Las condiciones de que da cuenta la autora son: grado de colaboración entre docentes, tensión entre autonomía y colegialidad de la práctica docente, formación permanente, participación en la toma de decisiones técnicas. Se señala que otros aspectos han sido también investigados por su influencia en los niveles de dedicación y motivación que manifiestan los docentes hacia el desempeño de su función, se está hablando en este caso de condiciones de trabajo más psicológicas que estructurales, tales como: retroalimentación positiva de los colegas y directivos, descarga de tareas administrativas y asuntos disciplinarios de los alumnos, otorgamiento de condiciones materiales que estimule la labor como mejores salarios, infraestructura más confortable, y materiales y recursos didácticos. (Aristimuño, 1999).

Lo dicho hasta ahora permite afirmar la importancia que tienen en la definición del trabajo docente aspectos de tipo subjetivo como son las ideas que sobre sí mismo, su trabajo, las condiciones en que lo realizan y lo que se es demanda hacer desde la política. Es a partir de estas significaciones particulares que se va construyendo la idea de ser y hacer el trabajo docente.

Estas significaciones; no obstante, también son sociales, pues la influencia que tienen los profesores al menos de cuatro ámbitos es innegable

por ello se puede afirmar que el trabajo docente es un hecho que se puede atender desde una perspectiva cultural como significación social de la realidad.

Ante los anteriores planteamientos, este estudio plantea lo siguiente:

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características que definen la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias?
- ¿Qué factores de los establecidos por el modelo teórico han tenido mayor impacto en la configuración de la cultura de trabajo docente en secundaria?
- ¿Qué supuestos de la cultura de trabajo docente son coincidentes o divergentes de los planteamientos de la RS?

Objetivos

A partir de estas preguntas se deriva el siguiente objetivo general de la investigación:

- Identificar los elementos que han contribuido a la configuración de la cultura de trabajo docente de los profesores de las escuelas secundarias en Aguascalientes y la influencia de ésta, en sus prácticas cotidianas.

Del cual se derivan los siguientes objetivos particulares:

- Describir la cultura de trabajo docente que existe en algunas secundarias de Aguascalientes
- Identificar las notas típicas de la cultura de trabajo docente que se hacen visibles en las prácticas
- Identificar los significados que tienen las notas típicas de la cultura de trabajo docente para los profesores
- Aportar elementos para la caracterización de una cultura de trabajo docente

Capítulo II. La escuela secundaria en México y sus docentes. El marco contextual

En este capítulo se muestra información que nos parece necesaria a fin de entender quiénes son los maestros de las escuelas secundarias en el país y en Aguascalientes en específico, para contextualizar algunos hallazgos del estudio dado que la escuela es la estructura más relevante para el análisis de la cultura de trabajo docente.

La primera parte del capítulo se destina a caracterizar a las escuelas secundarias en México, su origen, su tamaño, sus modalidades. En la segunda parte se ofrece información sobre los docentes del nivel; los primeros maestros, sus cualidades profesionales, condiciones de trabajo, edad y sexo, así como la dimensión que tienen dentro del Sistema Educativo Nacional.

La escuela secundaria

1. El Origen de la educación secundaria en México.

Antes de que el recién creado Estado Mexicano (1910) asumiera la educación secundaria como su responsabilidad, este nivel educativo era parte de la educación que ofrecía la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) previo a la escuela preparatoria a cargo de la Universidad Nacional de México.

Desde finales del siglo XIX, su separación de la preparatoria fue un objetivo planteado por varios funcionarios de aquel momento. Pero no fue sino hasta 1925 cuando la escuela secundaria se desligó de la ENP y pasó a ser parte de la Dirección General de Educación.

La escuela secundaria que ahora conocemos tiene su origen en este tiempo. Retomó de la escuela secundaria alemana los esquemas pedagógicos y de la escuela secundaria estadounidense los postulados democráticos, mismos

que se ajustaron a las ideas gestadas en el seno del movimiento revolucionario nacional.

El establecimiento de la secundaria obedeció principalmente a la inquietud de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana por extender la educación escolar y darle un carácter popular. Sin embargo, y aun cuando la escuela secundaria se fraguó durante años, en su creación influyeron también factores poco académicos y vio la luz en medio de conflictos estudiantiles y políticos que condicionaron su orientación inicial. (Loyo, 2002, p. 2. Diccionario de Historia de la educación en México)

Fue hasta 1925 cuando, a partir de dos decretos presidenciales signados por Plutarco Elías Calles, se dio inicio a la fundación de la escuela secundaria en México, tal y como ahora la conocemos.

En un estudio presentado por Moisés Sáenz, se asientan las siguientes ideas relativas a la reforma de la segunda Enseñanza:

- a) La educación secundaria en México llenó una necesidad urgente del país. La Escuela Nacional Preparatoria no respondía ya a las necesidades emanadas del movimiento revolucionario de 1910.
- b) Las escuelas secundarias resuelven un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional positivamente democrático.
- c) La educación secundaria constituye un sistema de tendencias nacionalistas claramente definidas.
- d) Para su organización se han tomado los principios establecidos por la Psicología y la Ciencia de la Educación, universalmente aceptados, sin perder de vista ni la idiosincrasia ni las peculiaridades de nuestro pueblo.
- e) La escuela secundaria es una institución educativa especial, en organización y métodos, en virtud de que se refiere normalmente a jóvenes de 13 a 16 años.
- f) La educación secundaria implica escuelas diferenciadas, variadas en sus posibilidades flexibles en sus sistemas y con diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura. (Treviño, 2006, p. 2)

Como puede advertirse, algunas de las ideas que dieron origen a la escuela secundaria en nuestro país, siguen vigentes en los planes y programas de estudio, especialmente el reconocimiento de que la escuela secundaria es una modalidad compleja en tanto atiende a los adolescentes, y en función de ello su organización y funcionamiento, así como la cultura que en ella se gesta es diferente a la de los otros niveles.

Interesa destacar que la escuela secundaria se reconoce como un nivel especial debido a la edad de los jóvenes que concurren en ella; así como la consideración respecto a que en este momento de la formación es necesario atender conocimientos generales como contenidos específicos del área de capacitación para el trabajo, pues uno de los objetivos al momento de ser asumida por el Estado fue que una cantidad considerable de jóvenes se incorporaran de manera inmediata al trabajo.

Consecuencia de su origen multi-causal, la escuela secundaria no tuvo de inicio un objetivo claro y específico, retomó y adoptó varios, provenientes de otros sistemas y ajustados al contexto del surgimiento de la nueva nación.

Una vez que el Estado Mexicano se hace cargo de la escuela secundaria, la define como el segundo escalón de la pirámide educativa cuya base es la primaria. "La escuela secundaria nace, acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución cuya doctrina expresa y difunde en todo el territorio nacional la escuela rural de México, el mejor de sus productos". (Treviño, 2006, p. 1)

Así, la naciente escuela secundaria engloba un conjunto de objetivos; por un lado, retoma los principios de los reformadores del siglo XIX, enaltece los principios de la Revolución y no deja de reconocer los postulados de las escuelas prehispánicas. (Treviño, 2006). Como resultado de ello,

[...] los principios iniciales que le dan vida se agrupan en tres categorías:

- I) Preparar para la vida ciudadana.
- II) Propiciar la participación en la producción y el disfrute de las riquezas.
- III) Cultivar la personalidad independiente y libre. (Treviño, 2006, p. 1)

Fuera de contexto, estos objetivos parecen demasiado globales y un tanto ajenos a las aspiraciones de este nivel; sin embargo, habrá que recordar que hasta entonces los jóvenes que tenían la fortuna de estudiar más allá de la escuela primaria, acudían a la escuela preparatoria, del cual la escuela secundaria era el primer nivel. En ella, el objetivo era que los alumnos acumularan un conjunto de información sobre distintas materias, se trataba de obtener conocimiento, ser culto y estar *preparado* para el ingreso a la Universidad, que aún para los que cursaban la preparatoria el ingreso a ella era complejo.

En este contexto, la idea del principal promotor de la educación secundaria en México, Moisés Sáenz, fue que la escuela secundaria se convirtiera en ese espacio en donde los jóvenes adolescentes, tuvieran la oportunidad de formarse de manera integral tanto en lo personal como en lo social, bajo una directriz pedagógica. Osuna, otro de los creadores de la escuela secundaria, sugería que "haciendo una transacción debería dejarse el término preparatoria para distinguir la preparación para las carreras, y la secundaria, que comprendiera los primeros años, como preparación general para la vida" (Loyo, 2002, p. 3).

Los principales promotores de la escuela secundaria reconocieron haber mantenido el mismo Plan de estudios de la preparatoria con ligeras modificaciones, lo que se concretó en mantener las mismas visiones "intelectualistas; con acentuado academicismo; verbalista, rígido, inflexible, uniforme y frío; más cerca de la lógica de la ciencia, que del desarrollo del adolescente, y no muy apto para atender las diferencias individuales de los educandos". (Treviño, 2006, p. 3)

Es preciso resaltar el reto que para la Dirección de Enseñanza Secundaria significó definir un modelo pedagógico que cubriera las expectativas con que había nacido la educación secundaria, así como la preparación de los docentes que se harían cargo de tal responsabilidad.

La bibliografía consultada (Treviño, 2006; Loyo, 2002) plantea de manera clara que la escuela secundaria desde su constitución en México tuvo problemas

que se han mantenido a lo largo de su historia y algunas de sus ideas originales se preservan en el imaginario docente del presente.

A partir de este momento, la escuela secundaria ha sido testigo de muchas reformas educativas en sus planes y programas que intentan en todos los casos, darles a los jóvenes la educación que necesitan, reconociendo en todo momento la particularidad del nivel en tanto atienden a adolescentes, la realidad es que todas estas políticas educativas, en función de los resultados educativos y de las valoraciones sobre su pertinencia e impacto en los jóvenes no son del todo positivas.

Es conveniente resaltar del origen de la escuela secundaria en México el interés porque este nivel educativo ofrezca a los adolescentes las herramientas necesarias para que se desarrollen de manera integral y sean capacitados académicamente a fin de incorporarse a la vida democrática y productiva naciente en el país, luego de terminada la Revolución Mexicana.

A lo largo de los años no se ha logrado tener éxito en este sentido; pues en los umbrales del siglo XXI, la reforma educativa del nivel, se planteó como principal reto, hacer que la escuela secundaria forme de manera integral al adolescente y considere sus inquietudes y necesidades, que lo caracterizan del resto de los alumnos de los servicios educativos de nivel básico, a fin de que la secundaria les sea atractiva y logren egresar del nivel aptos para desenvolverse en un mundo global.

2. Modalidades de atención

En la actualidad, la educación secundaria se oferta en el sistema escolarizado en cinco modalidades: General, Técnica, Telesecundaria, Para Trabajadores y Comunitaria. Dentro del esquema no escolarizado, están las alternativas de educación para adultos y el sistema abierto.

Las primeras cinco modalidades atienden a jóvenes de entre 12 y 15 años de edad que han concluido la educación primaria. Cuando los jóvenes han

rebasado este rango de edad ya no se pueden matricular en las opciones escolarizadas, su alternativa es incorporarse a los sistemas abiertos.

Asumida la responsabilidad por el Estado de brindar educación secundaria, la primera modalidad a través de la cual se ofreció el servicio fue la **secundaria General**. Como su nombre actual lo indica, en esta modalidad se ofrecía a los jóvenes una formación general en todas las asignaturas del currículo, como preparación para su ingreso a la escuela preparatoria. Durante muchas décadas fue la única modalidad mediante la cual se ofertaba el servicio y todos los jóvenes que de ella egresaban o bien accedían a la preparatoria o se insertaban en el mercado laboral.

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas y en el marco del socialismo que distinguió a su gobierno, fue creada en 1935 la **secundaria Para Trabajadores**.

Esta modalidad fue necesaria, precisamente, para atender a jóvenes que estaban ya insertos en el mercado laboral pero que no tenían la escuela secundaria; asimismo, como una estrategia para abatir el enorme analfabetismo del momento. Bajo esta característica especial, sus lineamientos eran un tanto diferentes a los de las secundarias Generales, pues la edad de ingreso a los 12 años no era una condición, por el contrario, se esperaba que todos los alumnos tuvieran 15 años o más y que cumplieran fueran trabajadores para ser aceptados.

En concordancia con esta premisa básica, el plan de estudios variaba un poco respecto al de la General; así, desaparecieron del currículo los rasgos de atención asociados a la edad adolescente de los alumnos de aquella modalidad, asimismo su carácter vocacional o preparatorio, puesto que los alumnos se encontraban ya insertos en el trabajo. El plan de estudios, así como la organización de las asignaturas fueron y siguen siendo los mismos al de las Generales. Actualmente esta modalidad sigue operando, aunque su matrícula ha decrecido notablemente y está en vías de extinción.

Debido al crecimiento de la población a partir de los años 50's del siglo XX y al crecimiento de la matrícula de la escuela primaria, cada vez fue mayor la demanda de los servicios de la secundaria.

En el contexto de los años 50's y 60's del siglo XX, con el auge de la industria en México fue notorio también el crecimiento de empleos, especialmente en áreas técnicas. En este escenario nació a finales de la década de los años 70's del siglo pasado una nueva modalidad en el nivel, la **secundaria Técnica**.

Bajo la premisa de ser una opción bivalente, la secundaria técnica nació como una alternativa bastante atractiva especialmente para los jóvenes cuyas expectativas de continuar en la escuela eran bastante reducidas, y que por el contrario, necesitaban incorporarse lo antes posible al trabajo. Así, la secundaria técnica se caracterizó por ofrecer un valor agregado a la formación que ofrecía el nivel: capacitación para el trabajo.

Al currículo que compartía con la secundaria General, la secundaria Técnica le agregaba una del área tecnológica; así, los jóvenes que lograban egresar del nivel contaban con su certificado de secundaria y además con un diploma como auxiliar técnico en cierta especialidad (Pieck, 2005). Sin embargo, su organización y funcionamiento fue distinto a las secundarias Generales en cuanto al tiempo que duraban las sesiones de cada materia, así como a lo extenso de la jornada diaria y a la manera en que se organizan los profesores al interno.

La escuela **Telesecundaria** se creó en 1968, bajo la premisa de hacer llegar la educación secundaria a aquellos jóvenes ubicados en las zonas rurales más alejadas de las ciudades para quienes la secundaria estaba fuera de su alcance, y en las que construir una infraestructura semejante a las secundarias citadinas no tenía sentido en términos de la matrícula a atender. Fueron tres los factores que determinaron su creación en México: la educación rural que había tenido mucho éxito décadas pasadas en el nivel primario, la expansión del nivel de secundaria y una mayor demanda del servicio, así como el uso de medios electrónicos para otorgar el servicio en otros países. (SEP, 2010)

En su fundación, la escuela Telesecundaria retoma muchos de los preceptos de la escuela primaria rural que operó en México luego de terminada la Revolución Mexicana y una vez que el Estado tomó en sus manos brindar

educación a los ciudadanos, bajo los criterios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

Los objetivos fundacionales de esta modalidad fueron: a) complementar el servicio de educación media que ofrecía la SEP, b) probar nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria, c) expandir las oportunidades de empleo para los maestros, d) llevar a los hogares mexicanos conocimientos útiles, dosificados y sistematizados bajo una perspectiva pedagógica, e) acercar los beneficios de la escuela secundaria a aquellos que por diversas razones solo contaban con la primaria, f) ofrecer a los maestros de las otras modalidades alternativas didácticas (los programas grabados) para poner en práctica en sus aulas, g) ofrecer a los trabajadores y a las amas de casa la oportunidad de seguir como alumnos libres y desde sus hogares las transmisiones y presentar los exámenes para obtener de las autoridades correspondientes las boletas y certificados correspondientes, y h) otorgar los créditos correspondientes al nivel secundario debidamente legalizados por las autoridades respectivas (SEP, 2010).

En años recientes, en 2002, el servicio comunitario de educación primaria que venía ofertando el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en las comunidades más alejadas y de poca población en el nivel preescolar y primaria, se extendió a la secundaria.

Con estas cinco modalidades, a principios del siglo XX, en México se logra atender a una mayor cantidad de jóvenes en edad de cursar el nivel a lo largo y ancho del país, cumpliendo con ello además, con la obligatoriedad del nivel que se estableció desde 1993.

3. Organización y funcionamiento escolar

Las escuelas secundarias en México siguen el mismo plan y programas de estudio definido a nivel nacional, las entidades federativas solamente pueden decidir en la materia estatal que se incluye en los currículos. La forma en que se organizan y operan las escuelas secundarias en México es similar en todas

las modalidades, pero precisamente está condición, en todos los casos fija un ligero cambio en este sentido.

El cuadro 2 muestra las principales características de cada una de las modalidades, también, se pueden observar las diferencias más notables entre ellas. La modalidad también impone una diferencia entre los docentes.

Tanto en las secundarias Generales como en las Técnicas los alumnos cursan materias del área tecnológica, el énfasis en ellas es mayor en la segunda modalidad. En este sentido, hay un mayor número de profesores de esta área que en las Generales. Habrá que recordar que cada asignatura o materia es atendida por un profesor, de tal suerte que cada grupo es atendido por 8 o 9 docente en un mismo ciclo escolar.

En las secundarias General y Técnica, existen Academias por área de enseñanza a partir de las cuales los docentes se agrupan para atender temas académicos, principalmente. En las secundarias Técnicas, además están las Academias de asignaturas tecnológicas, así como Coordinadores académicos de las materias comunes (matemáticas, ciencias, español, inglés), como de las asignaturas tecnológicas.

El énfasis que pone la secundaria Técnica en la formación de los alumnos en este sentido, da como resultado también que el horario de estas escuelas sea un poco más amplio al de las secundarias Generales, puesto que las sesiones semanales de las materias tecnológicas son más que en la General.

CUADRO 1. PRINCIPALES DIFERENCIAS QUE DEBEN CONSIDERARSE EN LA ELABORACIÓN DE LA NORMATIVIDAD ESPECÍFICA PARA EL GOBIERNO Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Aspecto	Secundaria general	Secundaria técnica	Telesecundaria	Secundaria para trabajadores
Propósito original	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria	Ofrece un acercamiento sistemático a la educación tecnológica y a un ámbito particular a través de talleres	Atención a jóvenes de comunidades rurales con menos de 2,500 habitantes	Atención a personas mayores de 15 años y que son trabajadores. Suelen funcionar en horario vespertino o nocturno
Ubicación	Predominantemente urbana	Urbana, semiurbana y rural	Predominantemente rural	Predominantemente urbana
Personal docente	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional. Y el personal necesario para las actividades tecnológicas que imparta el plantel	1 maestro por grado. Nota: Existe un número considerable de escuelas telesecundarias multigrado	1 maestro por asignatura. Se utiliza parcialmente el currículo nacional para educación secundaria
Personal de apoyo y administrativo	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela	Este tipo de personal es escaso o inexistente en esta modalidad	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela
Duración de las clases o módulos	50 minutos reglamentarios*	50 minutos Reglamentarios*	50 minutos reglamentarios*	45 minutos de clase directa sin intervalos entre una y otra, excepto el descanso de 15 minutos a la mitad de la jornada
Normas de alcance nacional que actualmente rigen su funcionamiento	Acuerdo Secretarial No. 98	Acuerdo Secretarial No. 97	Manual de operación	No tienen una norma específica, utiliza el Acuerdo Secretarial No. 98

* Cabe señalar que en la práctica no necesariamente se cubre con los 50 minutos reglamentados para cada sesión de clase.

Fuente: Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica, SEP. 2006, página 46.

Fuera de estos dos aspectos que distinguen a la secundaria Técnica de la General, comparten el resto de sus características, pero no sucede de la misma manera con la Telesecundaria.

Debido a las necesidades que se trataron de atender con el surgimiento de la Telesecundaria en México y a las condiciones especiales de las zonas geográficas y socioeconómicas en que se ubican, las Telesecundarias fueron diseñadas para que solo un maestro se hiciera cargo de todas las materias en cada grupo y grado. En muchas ocasiones, uno de los maestros que forman parte del colectivo docente es comisionado para realizar las funciones administrativas y de gestión que implica la Dirección escolar.

No es extraño entonces encontrar en las secundarias de esta modalidad que en los colectivos docentes estén todos los profesores que integran la plantilla de personal, no hay posibilidades de trabajar por Academias, el trabajo siempre es con el mismo grupo de compañeros. Con la intención de promover un intercambio mayor y más heterogéneo en las Telesecundarias, éstas se agrupan por zonas escolares o coordinaciones y los maestros que pertenecen a una misma pero a diferentes planteles, trabajan juntos.

Es claro que las razones por las que surgieron las diferentes modalidades que hoy existen de educación secundaria fueron diversas y que han sufrido modificaciones a lo largo de su historia. También, que desde su nacimiento, este nivel ha enfrentado el reto de definir con claridad cuál es su sentido, cuáles son sus objetivos sociales y educativos, qué tipo de docente requieren para cumplir sus metas, que tipo de alumno desean que egrese de sus aulas, cómo atender a sus adolescentes, así como lograr que el nivel gane especificidad y un lugar especial que le confieran especificidad y que a lo largo de su historia han sido retos a resolver.

Las reflexiones actuales sobre la educación secundaria han puesto de manifiesto la importancia de que la escuela secundaria defina sus objetivos y sus metas a partir de reconocer las características de los jóvenes a los que está destinado el servicio educativo del nivel.

Esto da cuenta de una problemática seria que se ha detectado a nivel latinoamericano y de la que México no es ajeno, el desfase entre lo que ofrece

la escuela secundaria a sus alumnos adolescentes, y lo que éstos quieren y necesitan obtener durante su estancia en ella.

La obligatoriedad de la escuela secundaria en México y en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos fue una de las respuestas que dieron los gobiernos ante la presión mundial de integración, de intercambio y de competencia entre los países en términos económicos, y significó para la escuela la responsabilidad de brindar las herramientas necesarias para lograrlo.

Para los jóvenes significa, que su paso por la escuela secundaria les dote de las habilidades que les demanda el mundo de los adultos y del trabajo; así como que el nivel les garantice igualdad en términos de conocimientos y posibilidades de mejora social y económica; sin embargo, esto no ha sido motivación suficiente para mantenerlos en la escuela.

En este contexto, las reformas educativas de las últimas décadas se han planteado como objetivo fundamental que la escuela sea atractiva para los jóvenes, que se les provean de las herramientas que requieren para el mundo futuro. Sin lugar a dudas el reto es de enormes dimensiones y se articula en los siguientes temas: contenidos curriculares, estrategias de enseñanza atractivas, desarrollo de competencias para la vida, reconocimiento de los intereses y las características de los jóvenes, engranaje entre lo que quiere el alumno, lo que pretende la escuela y los docentes que los atienden.

4. Tamaño del servicio

Durante el tiempo que duró la presidencia de Porfirio Díaz, el sistema educativo en el país era pequeño y el servicio que se ofrecía crecía muy lentamente; entre 1878 y 1900 la tasa de crecimiento anual era apenas de 3.7% (OEI, 2013, p. 12). Cabe precisar que el servicio educativo se concentraba en el nivel primaria y en el nivel universitario, que incluía la escuela preparatoria a la que pertenecía en ese momento, la educación secundaria.

Durante el conflicto armado de la Revolución Mexicana de 1910 a 1920, fue muy poco lo que pudo crecer el servicio educativo, solo en algunos Estados se crearon nuevas escuelas y se contrataron nuevos maestros. Una vez terminada la Revolución y bajo el amparo constitucional que se le dio al servicio educativo, a cargo ahora del Estado, y con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la expansión del servicio educativo fue notable.

Las cifras sobre el crecimiento de la educación secundaria son imprecisas para las primeras décadas del siglo XX, dado que hasta 1925 siguió siendo parte de la Universidad Nacional de México, y una vez que el nivel pasó a ser parte de la responsabilidad del Estado, fue complejo tener datos precisos y sobre todo sistematizados de manera adecuada.

La revisión de distintos documentos sobre la educación secundaria nos permitieron identificar algunas cifras respecto a la matrícula del nivel en diversos periodos. Así por ejemplo, Loyo sostiene que en 1934, en las 10 secundarias federales que había en el D.F. se atendían a 8,145 alumnos, mientras que las escuelas fronterizas tenían 900 jóvenes, las secundarias incorporadas foráneas 699 y las secundarias de sostenimiento particular pero incorporadas al Estado contaban con 4,021 alumnos. (Loyo, 2002, p. 11). Contabilizando a todos estos alumnos, a casi 10 años de que la secundaria adquiriera su independencia de la educación preparatoria, se contaba con una matrícula total de 13,765 jóvenes.

Para los siguientes años tampoco se han encontrado datos exactos sobre la matrícula en educación secundaria, existen algunas cifras que muestran como se fue distribuyendo la matrícula según la modalidad de atención; sin embargo, no es posible hacer comparaciones debido a la inconsistencia de la forma en que se presentan y de la fuente.

En algunos textos se encontró que por ejemplo, hacia 1952 la matrícula en secundaria era de casi 70 mil alumnos (OEI, 2013, p. 16). Una década más adelante, durante el sexenio 1964-1970 la escuela secundaria creció un 150%. Por cada escuela secundaria general se creó una secundaria técnica y todas las

modalidades se rigieron por un mismo plan y programas de estudio. Asimismo, se impulsó la escuela secundaria técnica agropecuaria. (OEI, 2013, p. 21)

La siguiente tabla muestra las cifras sobre la matrícula total de las escuelas secundarias en México, identificadas en diversas fuentes de consulta.

TABLA 2. MATRÍCULA ESCOLAR EN SECUNDARIA EN MÉXICO, 1900-2010

Año	Matricula total	
	Diversos autores	S.E.P.
1900-1901		7,469
1928	5,521*	
1930-1931		17,392
1934	13,765**	
1935-1936		25,358
1949-1950		57,955
1950-1951		69,547
1952	70,000***	
1960-1961		234,980
1970-1971		1,102,217
1980-1981		3,033,856
1990-1991		4,190,190
2000-2001		5 349 659
2010-2011		6,137,546

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de los diversos autores y de las cifras oficiales de la SEP.
*Loyo, 2002; ** Treviño, 2006; ***OEI, 2013

Los datos de este mismo documento permiten señalar que en el periodo presidencial de Miguel de Madrid (1982-1988), la educación secundaria fue perdiendo el dinamismo de crecimiento que había experimentado y para 1988 se detuvo, siendo dos las razones principales de tal situación: un desacelere también de los egresados de las primarias y la escasa posibilidad de inscribirse en la secundaria para los que lograban egresar. (OEI, 2013, p. 26).

La información estadísticas recopilada permite identificar que la educación secundaria en México tuvo un crecimiento importante a partir de su incorporación al Estado. Transcurridos los primeros 10 años se duplicó la cantidad de jóvenes que se encontraban en las aulas de las escuelas secundarias. En los años de mayor crecimiento de la población mexicana, 1950-1970, la matrícula de secundaria también se incrementó notablemente, pues pasó de 70 mil alumnos a poco más de un millón. Otro momento importante en que la matrícula del nivel se incrementó notablemente fue a

partir de su obligatoriedad, sucedida en 1993. Así, en el sexenio de 1994-2000 el ritmo de crecimiento de alumnos fue de 19.1%, el de docentes, 20.4% y el de escuelas, 27.4%. (INEE, 2011)

Como resultado de estos dos fenómenos: crecimiento considerable de la población y obligatoriedad del nivel, la cantidad de alumnos inscritos en educación secundaria se quintuplicó entre 1970 y 2000 (Weiss, 2005, p. 198).

Dentro del sistema educativo nacional, y del nivel de educación básica en particular, los planteles de educación secundaria son los de mayor tamaño. De entre ellos, las secundarias públicas generales y las técnicas tienen en promedio, 376 y 398 alumnos por escuela, respectivamente. En cuanto a la distribución de la matrícula en función de la modalidad, se encuentra que las públicas generales atienden a 43.2% del total, las públicas técnicas tienen un porcentaje similar y las telesecundarias albergan al 20%; sin embargo, estas últimas representan casi el 50% del total de planteles en el país (INEE, 2011).

Por modalidad, las secundarias que tienen mayor tamaño son las Generales, seguidas de las Técnicas, y si bien las Telesecundarias son las que más han crecido en los últimos tiempos, son de una estructura pequeña.

TABLA 3. TAMAÑO DEL SERVICIO EN SECUNDARIA, SOSTENIMIENTO PÚBLICO, 2012

Modalidad	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
General	2'652,217	43.0	164,933	42.4	7,115	19.5
Técnica	1'698,144	27.5	93,545	44.1	4,301	11.8
Telesecundaria	1' 275,330	20.7	68,772	17.7	18,158	49.7
Comunitaria	29,750	0.5	2,821	0.7	2,265	6.2
Para trabajadores	28,973	0.5	3,753	1.0	293	0.8
Total	5'684,414	92.2	333,824	85.9	32 132 177	87.9

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2012

Adicionalmente, se puede señalar que el tamaño del sistema educativo Mexicano es uno de los más grandes del mundo, su matrícula es menor solo a la de Estados Unidos y Brasil. (INEE, 2012)

Los docentes de la escuela secundaria

1. Los primeros profesores de la escuela secundaria

Se ha mencionado al inicio del capítulo que antes de que el Estado asumiera el control de la escuela secundaria ésta pertenecía a la ENP dependiente de la Universidad Nacional de México. De igual forma, los maestros que atendían el nivel, pertenecían también a la ENP, y estaban formados para atenderlo, muchos de ellos no eran normalistas y ejercían la docencia sin tener la preparación para ello.

Para la SEP fue complicado contar con maestros capacitados que pudieran atender las recién creadas escuelas secundarias. Una de las soluciones emergentes fue contratar al personal que atendía el nivel cuando era parte de la ENP. De primer instancia se comentaba como un éxito tener entre sus docentes a médicos, ingenieros, aunque tuvieron que reconocer luego que muchos de ellos no contaban con un título profesional. (Treviño, 2006).

Durante la década posterior a la creación de la SEP, una alternativa que implementó esta instancia a fin de llevar educación a la mayoría de la población, fueron las misiones culturales. Estas se caracterizaban por llegar a los lugares más alejados de las ciudades y convocar a los jóvenes que supieran leer y escribir para *capacitarlos* como maestros rurales.⁴

El modelo del maestro rural de las primarias se implementa en la escuela secundaria cuando se busca hacerla llegar a las zonas rurales del país. Los jóvenes docentes que asumen este rol, lo hacen también con el papel protagónico que los docentes de primaria tuvieron en las comunidades. De tal forma que los docentes rurales de educación secundaria adoptaron una idea sobre su rol de entrega, compromiso con los jóvenes, las familias y las comunidades, de formación integral de los jóvenes en el sentido que no

⁴ Los maestros rurales no solo se encargaba de impartir educación, sino también de capacitar a los alumnos en actividades agrícolas y pecuarias, en ofrecer pláticas sobre el cuidado de la salud. Varios autores señalan que el maestro rural junto con el sacerdote, y el médico, si lo había, eran los pilares de las comunidades. "Se reforzaba la visión del docente como educador social y promotor de servicios asistenciales". (González, 2002: 6).

solamente les daban instrucción académica, sino sobre otros temas como la salud, el trabajo.

Ser docente se fue definiendo como un personaje de sumo compromiso para con la vida de sus alumnos, pero también de las comunidades en las que se desempeñaba. Ser docente es un trabajo que implica involucrarse en todos sentidos con la labor, pues los jóvenes y sus familias ven en el docente la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Ser docente no es un trabajo que se desempeña en el horario escolar y en el aula o la escuela solamente, es un trabajo que se vive y en el que se invierte el actor. (Tardif, 2004)

En 1931, Narciso Bassols, secretario de Educación en ese momento, promovió una reforma que incluía aspectos laborales que dieron certeza a los maestros del momento y que buscaba estabilidad de los cuerpos docentes en la escuela secundaria, tomando en consideración precisamente su característica fundacional, profesores sin la formación docente.

Como parte de esta reforma el 31 de agosto de 1932 fue promulgada la ley de Inamovilidad del profesorado de Escuelas Secundarias que estipulaba que un maestro requería 7 años de servicios en escuelas secundarias, normales o universitarias para asegurar una plaza. Conforme esa ley, 126 profesores deberían adquirir el título de maestro en ciencias de la educación especializado como profesor de enseñanza secundaria. Mientras tanto, el secretario de Educación dictó un acuerdo por el cual en primer año podrían enseñar profesores normalistas de reconocida competencia y con una larga experiencia docente. En segundo y tercero se daría preferencia a licenciados en derecho o economía. (Treviño, 2006, p. 10)

2. Los profesores de la escuela secundaria actual

2.1. Características profesionales

a) Formación

Desde el inicio de la secundaria como nivel independiente de la ENP hasta nuestros días, el perfil de los docentes que se desempeñan en él ha tenido pocos cambios. Uno de los rasgos que distingue a la escuela secundaria del resto de los niveles de educación básica es la presencia de profesionales no normalistas ejerciendo el rol de profesor. Esta cualidad fundacional, sin lugar a dudas le otorga un carácter especial a la escuela secundaria, tanto en sentido positivo como en áreas de oportunidad.

En la última década, algunos estudios sobre los docentes de secundaria reportan que se sigue manteniendo casi sin cambios una proporción semejante entre los docentes normalistas y los docentes no normalistas en la escuela secundaria mexicana. Un estudio realizado en el año 2000 señala que alrededor de 70% de los profesores de las secundarias diurnas en la ciudad capital eran no normalistas (Sandoval, 2000).

En muchos países la situación es semejante, la planta docente de las secundarias se caracteriza por integrarse en gran proporción de no normalistas que carecen, al inicio de su labor, de la formación pedagógica. (Moreno, 2006).

b) Escolaridad

Dentro de las características profesionales que se destacan de los docentes del nivel es la tenencia de título profesional para ejercer la docencia, ya sea que sean universitarios o normalistas.⁵

En 2002 “[...] dos de cada cinco profesores de asignaturas académicas en escuelas técnicas, generales y telesecundarias, son pasantes o titulados de la Normal Superior; en las dos primeras modalidades, alrededor del 37% tiene

⁵ Desde los años 80’s del siglo pasado, la normal superior adquirió el grado de licenciatura en México.

estudios de Licenciatura, mientras que en las telesecundarias, tal porcentaje es un poco mayor (41%)” (Documento Base, p. 27).

Los resultados del Informe TALIS (OCDE, 2010) reporta que en México,⁶ poco más de tres cuartas partes del personal docente en el nivel contaba con licenciatura (77.8%), mientras que uno de cada 10 había concluido la maestría (11.7%), y con doctorado apenas se registró un 0.4 por ciento. En el extremo contrario, 8% de los docentes no cuentan con estudios a nivel licenciatura.

Los resultados para el país se desagregan a nivel estatal, lo que permite conocer la situación en Aguascalientes, con resultados superiores a los nacionales. Si bien es menor la cantidad de docentes con licenciatura (74.4%), la situación se compensa, pues los que cuentan con maestría o doctorado son más respecto a la cifra nacional, (17.9 vs 12.1); asimismo, porque los porcentajes de maestros que no cuentan con una licenciatura (5.5%) o tienen formación a nivel técnico universitario (2.2%) son menores a los nacionales.

2.2 Características laborales

a) Formas de contratación

Durante los primeros años de funcionamiento de la escuela secundaria la forma en que se contrataban los docentes era casi igual para todos: una plaza permanente, a través de la cual se garantizaba luego de varios años de trabajo una jubilación. Contar con una plaza significaba para muchos profesores estabilidad laboral y la posibilidad también de ir mejorando posiciones laborales e ingresos.

En las últimas décadas esta forma de integrarse a la plantilla de la SEP y permanecer en ella ha cambiado, la principal razón de ello es un asunto económico, pues la jubilación a temprana edad de los docentes, así como la cantidad de prestaciones sociales a que tienen acceso mediante la plaza

⁶ Este informe (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey), coordinado por OCDE, se llevó a cabo en 23 países y tuvo como objetivo conocer algunas condiciones en que se da la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas secundarias, centrado en asuntos como el desarrollo profesional; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar.

representan una carga financiera muy pesada en el contexto de gobiernos que aspiran a ligeras cargas económicas.

En este contexto, la cantidad de plazas que se otorgan con carácter permanente ha venido decreciendo. Los datos recuperados por TALIS revelan que a nivel nacional, poco más de ocho de cada 10 profesores (86.8%), cuentan con una plaza permanente o definitiva, lo que les da la posibilidad de aspirar a los beneficios o compensaciones laborales adicionales al salario, como lo es el acceso al programa Carrera Magisterial.⁷ Así, el 13.2% del magisterio en secundaria que participó en nuestro estudio estaba contratado de manera interina, algunos de ellos tenían al momento del levantamiento de información más de un año en el trabajo y otros menos de un año (8.9%). Los docentes con menos de un año en el trabajo y contratados de manera interina fueron el 10.7%, en tanto los interinos con más de un año trabajando sumaron el 2.5%.

Si bien la enseñanza se ha caracterizado en el mundo por ser una actividad que representa estabilidad y seguridad laboral, la tendencia mundial de los últimos años ha sido reducir la proporción de profesores contratados de manera definitiva, en los países participantes en el estudio TALIS, alrededor de 85% de los profesores se encuentran en esta situación, mientras que en “[...] Brasil, Irlanda, Islandia y Portugal, al menos un profesor de cada cuatro tiene un contrato de duración limitada” (OCDE, 2009, p. 26).

b) Horas de contratación

La cantidad de horas por las que están contratados los profesores de secundaria para desarrollar su trabajo, es una cualidad que los hace diferentes a los maestros de primaria o de preescolar.

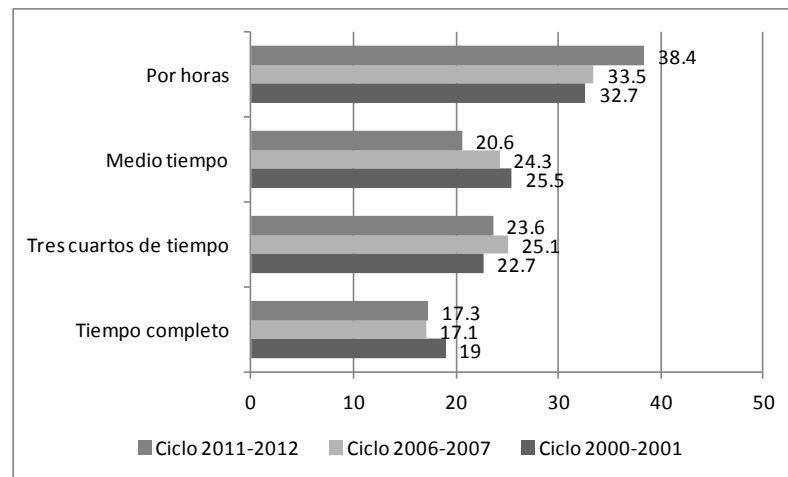
Los docentes de las secundarias se contratan por horas/clase, lo que significa que un profesor puede tener tiempo completo (40 o 42 horas/clase por semana), medio tiempo (20 horas), o por horas, que pueden ir desde 2 hasta 19 horas (menos de medio tiempo). La información diagnóstica que se

⁷ El programa Carrera Magisterial es un programa creado en 1993 con el objetivo de promover la movilidad horizontal de los maestros, con impacto directo en su salario, tomando en consideración sus resultados productivos que muestren cada año. Una condición para acceder a este programa es contar con una plaza definitiva y con cierto número de horas de contratación.

presentó para sustentar la Reforma de 2006 en el nivel, advierte como en el ciclo escolar 2000-2001, 43% de los docentes de secundarias generales y poco más de 25% de los de las técnicas tenían un contrato por horas, esto supone menos de medio tiempo. (SEP, 2002).

Las estadísticas de 2012 sobre la secundaria (INEE, 2012), ofrece información de los tres últimos sexenios presidenciales en el país. Los datos son muy claros al mostrar la tendencia que existe de disminuir la cantidad de profesores contratados por tiempos completos, tres cuartos o medios tiempos, lo que implica entre otras cosas mayor estabilidad laboral y posibilidad de integrarse a la comunidad escolar; y en el extremo contrario, el incremento de los docentes que trabajan por horas (menos de 20 por semana/mes) en los planteles. Los datos de cada categoría se muestran en la siguiente gráfica.

GRAFICA 1. PORCENTAJE DE PROFESORES SEGÚN EL TIEMPO DE CONTRATACIÓN, 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2012.

A inicios del siglo XXI, 19% de los profesores hombres en secundaria estaban contratados de tiempo completo, una cuarta parte de medio tiempo, dos de cada 10 por tres cuartos de tiempo y poco más de tres de cada 10 por horas. El porcentaje de profesores en esta última situación apenas se incrementó un punto porcentual de 2000 a 2006 (32.7 a 33.5%); sin embargo, de 2006 a 2012 el incremento fue de 5 puntos porcentuales (38.4%).

La información revisada, permite advertir que las mayores reducciones o incrementos, según sea el caso, sucedieron en el último sexenio, 2006-2012.

En Aguascalientes el resultado no es distinto al panorama nacional. Poco más de la mitad de los profesores de la entidad estuvieron contratados por horas (52.9%); en contraste, uno de cada 10 contó con tiempo completo (9.4%), dos de cada 10 con tres cuartos de tiempo (20.6%) y poco menos de 2 de cada 10 (17.1%) estuvo de medio tiempo en los planteles. La tendencia a reducir las plazas de tiempo completo e incrementar los contratos por horas es evidentemente más acentuada, lo que sin lugar a dudas impacta negativamente el trabajo colegiado y la construcción de una cultura de trabajo.

Tener un contrato de trabajo por horas, representa para los docentes la oportunidad o la necesidad de desempeñar otra actividad laboral. A principios del siglo XX, se calculaba que 28% de los profesores de secundarias generales y 22% de técnicas ubicadas en zonas urbanas trabajaban en otro plantel educativo (SEP, 2002).

2.3 Sexo y edad

A diferencia de lo que sucede en preescolar y primaria, con una prevalencia de docentes mujeres, en la escuela secundaria hay un equilibrio entre sexos. El porcentaje de docentes varones fue de 49% en 2012. (INEE, 2012)

En torno a la edad promedio que tiene la docencia en secundaria en el país, se puede señalar que casi cuatro de cada 10 maestros se ubican entre 40 y 49 años de edad, sumando a los casi tres de cada 10 de entre 30 y 39 años tenemos que casi siete de cada 10 profesores que están en las aulas están en una etapa de plena productividad laboral, 30-49 años. En contraste, solamente dos de cada 10 docentes son mayores de 60 años. Proporciones cercanas a 15% son los profesionales de la educación muy jóvenes, menores de 29 años, y en edad cercana al retiro, entre 50 y 59 años. (INEE, 2012)

La edad de la plantilla docente mexicana es similar a la reportada por el estudio TALIS, la única diferencia notoria está en el porcentaje de profesores mayores de 50 años, menor en México en comparación al estudio.

2.4 Tamaño de la población docente

Los factores que han provocado el crecimiento de la matrícula de secundaria en México, han impulsado también el incremento de los docentes del nivel. En la siguiente tabla se muestran datos de finales de los años 40's del siglo pasado hasta la primer década del presente siglo.

TABLA 4. NÚMERO TOTAL DE DOCENTES DE SECUNDARIA, MÉXICO

Año	Docentes
1949-1950	7,923
1950-1951	8,702
1960-1961	19,984
1970-1971	67,738
1980-1981	168,588
1990-1991	234,293
2000-2001	309,123
2010-2011	381,724

Fuente: Elaboración propia a partir de cifras de la SEP.

El ritmo con el que creció la planta docente en el primer año que se muestra en la tabla, fue a razón de 9.8% anual. En la siguiente década el ritmo de crecimiento anual fue del orden de 12.9%. Sin embargo, en la década 1980-1990, el crecimiento fue el mayor, alrededor de 148%.

Los datos muestran que en las últimas tres décadas la planta docente se ha incrementado en una proporción superior al crecimiento de la matrícula. Hay algunas explicaciones a este hecho que vale la pena considerar.⁸

⁸ Estudios nacionales e internacionales han llamado la atención respecto a la forma en que se calculan las cifras oficiales sobre los docentes (Backoff, 2010; TALIS, 2009), posiblemente las cifras totales estén sobrestimadas debido a las dobles o triples plazas/contratos que pueden tener los docentes.

Capítulo III. La cultura como la significación social de la realidad. El modelo teórico

1. La teoría de la cultura y la acción social

El trabajo docente y la cultura que existe y le da marco a este, se va a analizar tomando en consideración la propuesta teórica de Genaro Zalpa sobre la cultura y la acción social. Como anticipa el nombre, la propuesta del autor es ubicar elementos teóricos en el seno de la teoría general de la acción social.

La propuesta teórica recupera los conceptos de *estructura*, *habitus*, *práctica* y los planteamientos generales de la teoría general de la acción social y del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu y el concepto de *estrategia* de Bourdon, para luego ubicarlos de manera distinta. El resultado es una perspectiva teórica que pone en el centro la cultura como eje de explicación razonable de los hechos sociales. (Zalpa, 2011).

De igual forma a como inicia Zalpa, se considera conveniente señalar el principio ontológico y el principio epistemológico que guían su propuesta. El primero de ellos reconoce que “la estructura social es el resultado de la acción humana, y la acción humana es el resultado de la estructura social” (Zalpa, 2011, p. 109). Estas líneas ponen de manifiesto el reconocimiento de que en los hechos sociales, en la realidad social, tanto la estructura social como las prácticas sociales son imprescindibles como unidad, la una no puede existir sin la otra.

Este principio como lo menciona el autor, busca superar las distintas concepciones que se han elaborado al respecto y que han originado visiones dicotómicas de los hechos sociales. La ventaja de esta nueva concepción es que tanto un elemento como el otro: estructura y acción, tienen el mismo peso en la explicación de los fenómenos sociales.

El principio epistemológico, por su parte define que “la teoría general que se propone es una totalidad teórica, no un todo empírico, por lo que, rechazando la cosificación de la teoría, no deben concebirse sus elementos

como entidades existentes empíricamente en la realidad como entidades separadas” (Zalpa, 2011, p. 110). Debe entenderse con este principio que es de suma importancia que el investigador sea consciente de que las construcciones teóricas que desarrolle para entender la realidad a la que se aproxima, no las va a encontrar de esa manera en su acercamiento empírico. Los hechos sociales se manifiestan como unidades en la vida cotidiana, y en el proceso de entenderlos y explicarlos es cuando el investigador construye categorías teóricas que para fines analíticos separa y define, proceso que le permite entender los hechos sociales en el seno de una teoría específica.

Los apartados que se presentan enseguida son una interpretación a los principales elementos que plantea Zalpa a fin de presentar su teoría sobre la cultura y acción social.

1.1. La teoría de la acción social

La teoría general de la acción social en que se basa Zalpa recupera los planteamientos de la teoría general de la acción social planteada por Pierre Bourdieu, misma que se centra en su trabajo sobre el estructuralismo genético.

En su libro, Zalpa realiza una presentación muy sucinta y clara de los postulados de la teoría general de la acción social de Bourdieu que permite entender cada concepto que constituye la teoría, por ello nos parece importante retomarlos aquí también, y se recurre a estos planteamientos para hacer las precisiones en este documento.

Como punto de partida se menciona que a partir de sus primeros trabajos empíricos Bourdieu comenzó a plantearse el problema teórico de “la relación entre las condiciones objetivas de la acción y su aprehensión subjetiva” (Zalpa, 2011, p. 114).

Las condiciones objetivas de la acción son aquellos elementos que se han construido y reconocido socialmente y que de alguna manera están dados con antelación a la presencia del actor o individuo; en este sentido, el individuo

como parte de una sociedad llega a estas condiciones objetivas que le imponen ciertas reglas y condiciones a su actuar.

La aprehensión subjetiva es la forma en que cada individuo o actor interpreta esas condiciones objetivas, regulaciones, condiciones estructurales y es a partir de esa interpretación que el individuo se desarrolla su acción.

En sus primeros estudios sociológicos, Bourdieu se enfrentó al problema de cuál de los dos polos de los hechos sociales: objetivo vs. subjetivo aportaba el carácter científico y objetivo a los resultados, sin lugar a dudas y de inicio optó por señalar que las condiciones objetivas eran las que permitían la construcción de teoría sociológica, definiendo la objetividad en términos muy semejantes a la definición que hace Durkheim del hecho social⁹.

La toma de postura por el objetivismo de parte de Bourdieu no fue definitiva, en sus investigaciones posteriores si bien mantiene su postura en torno al objetivismo, empieza a buscar elementos metodológicos que le permitan recuperar el asunto de la subjetividad en los hechos sociales. En su estudio sobre la fotografía advierte la posibilidad de ensayar una metodología que le permita conocer las regularidades objetivas al mismo tiempo que las experiencias subjetivas de la acción. "Esto implica una estrecha relación entre teoría y método que puede sintetizarse como sigue: teóricamente hay una relación entre las regularidades objetivas y el significado subjetivo de la acción, que puede enunciarse en términos de la exteriorización de la interioridad y la interiorización de la exterioridad" (Zalpa, 2011, p. 115).

Conforme fue avanzando su experiencia en investigación y en sus reflexiones teóricas, así como por la influencia del estructuralismo, Bourdieu introduce un concepto teórico que le permitirá mediar la relación entre la estructura (lo objetivo) y el sujeto (lo subjetivo): el *habitus*.

Bourdieu encuentra potencia en el concepto de *habitus* para señalar la relación que existe entre la subjetividad de los sujetos y las condiciones objetivas o estructuras objetivas en que se encuentran. En apartados siguientes se retomará el análisis del concepto de *habitus*, en este momento se

⁹ Para Durkheim el social es general, externo a los individuos pero co-accionador de las acciones de los agentes.

quiere señalar la importancia que para Bourdieu tuvo reconocer y encontrar la manera de que la teoría sociológica aprehendiera ambos polos que constituyen los hechos sociales.

Un concepto más que es retomado por Zalpa directamente de Bourdieu es el de *agente social*. Para Bourdieu el concepto de prácticas sociales se libera del problema de la subjetividad cuando se piensa que las prácticas las realizan los agentes y no los sujetos. Hablar de sujetos obliga necesariamente a pensar en la determinación que tiene lo estructural en los sujetos y por ende en sus prácticas; no obstante, para Bourdieu el problema empieza a dejar de serlo cuando pensamos en las personas no en términos de sujetos, sino de actores; lo cual les otorga ciertos márgenes de libertad, confiriéndole así un nuevo sentido y valor a lo subjetivo.

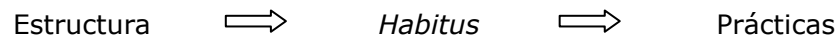
El agente social es aquel capaz de realizar sus prácticas sociales a partir de la reflexión previa. Esta reflexión la realizan los actores en términos de sus nociones cotidianas, es decir, no reflexionan con las categorías teóricas con que lo hacen los sociólogos u otros investigadores. Los actores sociales se explican su mundo y reflexionan sobre él a partir de su conocimiento común; esta reflexión es lo que permite hablar de agentes y no de sujetos. Diferencia que para Bourdieu posibilitó utilizar tanto el concepto de estructura social como de práctica social para explicar los hechos sociales, conceptos que se medían a través del *habitus*, pues ambos elementos: estructura y prácticas, son necesarios para entender el mundo social (Zalpa, 2011).

La teoría de la acción social que propone Bourdieu y que retoma Zalpa, se sirve de estos conceptos precisamente. Por un lado la estructura social, que abarca a todos aquellos elementos dados por la sociedad a la cual nos adherimos o de la cual somos parte. Por otro lado, están las prácticas sociales que son las acciones que realizan los agentes, pues tienen la capacidad de reflexionar y tomar de manera consciente la decisión de actuar en uno u otro sentido.

Como resultado de la relación de estos elementos mediados por el *habitus* de los agentes, se tiene la acción social. En términos gráficos los

planteamientos de Bourdieu sobre la teoría de la acción social pueden verse de la siguiente manera:

GRÁFICA 2. TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL



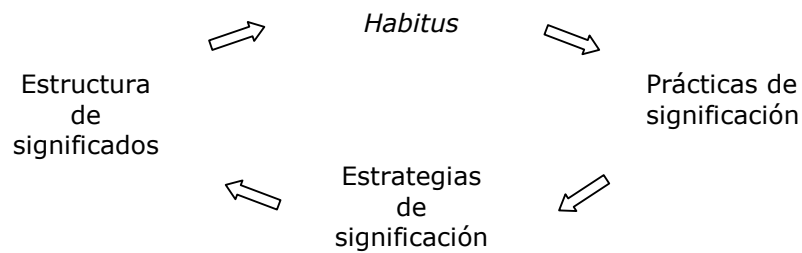
Fuente: Zalpa, 2011: 123

Como se ha mencionado, el *habitus* es el concepto teórico que ayuda a entender la mediación que se da entre la estructura (lo determinado, lo objetivo) y las prácticas que realizan los sujetos una vez que han reflexionado al respecto, proceso que es posible gracias y mediante sus esquemas fundamentales de pensamiento, percepción y acción, es decir, su *habitus*.

Estos planteamientos reconocen que la acción social se puede pensar como la influencia que tiene la estructura sobre las prácticas que realizan los actores pero a diferencia de otras propuestas teóricas, no existe una determinación en esta relación, pues el *habitus* de las personas les otorga un margen de acción que concibe espacio para la reflexión de los actores, aunque la mayoría de las veces esta reflexión no es consciente, no está verbalizada. El *habitus*, hay que recordar, es un concepto teórico construido para entender y explicarse la realidad, pero que no es observable en las conductas de las personas.

La propuesta teórica de Zalpa recupera los conceptos de la teoría de la acción social de Bourdieu, pero agrega un concepto que desde su perspectiva, complementa la teoría y que es retomado de la teoría de juegos, es el concepto de *estrategias*. Esta noción modifica el esquema anterior de la siguiente forma:

GRÁFICA 3. TEORÍA DE LA CULTURA EN EL ESQUEMA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL



Fuente: Zalpa, 2011: 183

A fin de entender la teoría de Zalpa es importante definir qué se entiende por cada uno de los elementos que forman parte de esta propuesta. Vale la pena hacer notar los adjetivos que se le agregan a los conceptos de este esquema, pues eso les confiere poder cuando se utilizan para el análisis de los hechos sociales, y es solo en ese marco de la teoría de la cultura y la acción social de Zalpa que cobra relevancia.

Estructura social

Sobre el concepto de estructura social no es mucho lo que dice Zalpa al respecto, ni tampoco recurre a otros autores para explicitarlo, le basta señalar la importancia que tiene mantener claro que este es un concepto construido por los teóricos para explicarse la realidad y no es en sí mismo una realidad que se puede observar.

Se señala brevemente que el concepto de estructura social, está muy cercano al concepto de hecho social que propone Durkheim, que lo caracteriza como general, exterior a los individuos y coaccionador de las acciones de los agentes. De igual manera, dice Zalpa, se parece a lo que define Parsons como las condiciones de la acción, a las condiciones ajenas a la voluntad expuestas por Marx, al concepto de Berger y Luckmann de mundo objetivado.

Así, "Las estructuras son, en fin, las condiciones objetivas que determinan las prácticas de una manera que solo pueden entenderse gracias al concepto mediador de *habitus*" (Zalpa, 2011, p. 129). En la estructura están

contenidas las relaciones entre las posiciones desiguales que ocupan los sujetos en el campo de que se trate.

Habitus

Los planteamientos de la teoría general de la acción social de Bourdieu se fortalecen de manera decidida a partir del concepto de *habitus*, pues mediante este se puede pensar la *acción social* como la relación que existe entre la estructura social (lo objetivo) y las prácticas sociales (lo subjetivo) de los agentes mediadas por el *habitus*.

El concepto es aristotélico tomista y había sido usado con diferentes énfasis por otros autores antes de Bourdieu, de hecho él lo recupera a partir de traducir un libro al francés del historiador de arte Erving Panofsky, al cual le agrega un potsfacio en donde reflexiona sobre el concepto.

El *habitus* se entiende como los esquemas interiorizados fundamentales de percepción, pensamiento, apreciación y acción de una cultura específica y solo de esa. En este sentido el *habitus* actúa como el elemento mediador entre la estructura y el actor. Es decir, entre las cosas que se han construido socialmente (en términos de Berger y Luckmann) y la forma en que los actores las interpretan, las significan y actúan en función de esa interpretación o comprensión.

La apropiación de este concepto por parte de Bourdieu en sus primeros acercamientos al mismo, exhorta a enfatizar tres elementos sobre los que hay que tener cuidado: "i) la identificación de este concepto con el concepto de cultura, como lo harán posteriormente algunos de sus intérpretes; ii) la relación del concepto con la problemática de la relación entre la objetividad y la conciencia subjetiva; iii) la cosificación del concepto como algo existente en el mundo empírico" (Zalpa, 2011, p. 119).

En posteriores investigaciones realizadas por Bourdieu utiliza de nuevo el concepto *habitus*, identificándolo como "algo que existe en el mundo empírico, como el lugar de la interiorización de la exterioridad y de la exteriorización de la interioridad" (Zalpa, 2011, p. 120). El *habitus* se traduce

pragmáticamente en la perspectiva de la cultura como significación, en tener claro el sentido del juego.

Prácticas sociales

Las prácticas sociales son las acciones que realizan los agentes sociales (Zalpa, 2011), lo social es lo que les dota de poder explicativo, puesto que se reconoce que las prácticas sociales son en un cierto sentido hechos sociales y por ello son aspectos que pueden ser investigados por la sociología, tal como lo plantea Durkheim. Sin embargo, el autor aclara que en un cierto sentido "las prácticas sociales son hechos sociales porque son el resultado de la incorporación de las estructuras en las acciones de los agentes sociales pero, por otra parte, que los conceptos no son idénticos o equivalentes" (Zalpa, 2011, p. 130). Así, se debe precisar que las prácticas sociales guardan una estrecha relación con la voluntad, con el conocimiento y con las percepciones de los actores sociales, definición que se acerca al concepto de acción social de Weber.

El concepto de prácticas sociales se define en el hecho de que solo pueden ser realizadas por un actor social que tiene incorporada una estructura social determinada y un *habitus* específico, ello le permite la realización de ciertas prácticas y solo de esas.

Finalmente, el concepto de prácticas refiere a las estrategias que definen los actores para mantener o cambiar las posiciones que mantienen en el campo. De tal suerte que las prácticas influyen en el *habitus*, lo llegan a modificar si la posición en el campo también se modifica.

Estrategia

Las estrategias refieren al conjunto de decisiones que los sujetos toman, en ello interviene tanto el *habitus* de cada uno como la posición que ocupen en el campo, en este sentido, el autor refiere a la teoría del juego para explicitar este concepto.

Como se ha dicho en párrafos anteriores, el concepto de estrategia que se retoma de Boudon en la propuesta teórica de Zalpa, proviene de la teoría de juegos, que más que una teoría de las matemáticas, es considerada por

algunos teóricos como una ciencia social (Osborne y Rubinstein, 1994, p. 1-2, recuperados por Zalpa, 2011). En este sentido, los conceptos por ella planteados pueden utilizarse en la explicación de los hechos sociales, y como en el caso de la teoría que nos ocupa, recuperar algunos de sus conceptos para formar parte de una nueva teoría que intenta entender mejor estos hechos sociales.

En una síntesis bastante bien lograda sobre la teoría de juegos, Zalpa señala que las estrategias son las decisiones que los jugadores toman y que los llevan a actuar de una determinada manera. Las estrategias que implementan los jugadores tienen como objetivo obtener en el juego el resultado que esperan, que pueden moverse entre ganar, perder, minimizar las pérdidas y maximizar las ganancias (minimax), empatar o hasta alargar el juego sin llegar a un resultado que lo finalice.

Para explicar el concepto de estrategia, Zalpa continúa exponiendo algunos elementos de la teoría de juegos. Señala la importancia que tiene en el análisis del juego conocer lo siguiente: i) el número de jugadores, a mayor número se complica el juego y menos satisfactorias resultan las teorías para explicarlos; ii) la personalidad de los jugadores y las normas sociales que regulan su conducta, y iii) las reglas del juego, que en el caso de los juegos de la vida social generalmente no están explícitas o verbalizadas. Sin lugar a dudas, este es un desafío para el analista.

En el terreno específico del empleo de la teoría de juegos en la sociología, Zalpa recurre a Hargreaves Heap y Varoufakis (1995) para precisar las precauciones que se debe tener en la aplicación de esta teoría en el análisis de los hechos sociales. Los elementos por ellos enfatizados son: "i) que la acción de los jugadores es racional, ii) que hay un conocimiento común de los jugadores acerca de lo que es racional, por lo que se puede esperar que los jugadores actúen racionalmente (alineamiento de las creencias) y, iii) los jugadores tienen el mismo poder" (Zalpa, 2011, p. 135).

En su libro, Zalpa explica cómo a partir de dos ejemplos clásicos de los teóricos del juego se han explicado los elementos antes señalados, para tener

claro el concepto de estrategia en el modelo teórico, basta con señalar algunas precisiones que hace el autor en esta discusión.

En relación a la racionalidad de los jugadores se apuntan distintas discusiones teóricas, pero se rescata que existen reportes desde la sociología y la antropología que ponen de manifiesto que “una gran parte de las acciones realizadas por los miembros de una sociedad se llevan a cabo por costumbre o por adecuarse a las normas que rigen la vida en sociedad, independientemente de su racionalidad” (Zalpa, 2011, p. 136). En este sentido, se puede señalar que la estrategia (acción) de los jugadores no siempre es racional.

Avanzando en su explicación, Zalpa señala que los teóricos de juegos han mostrado apertura para pensar que la acción social puede tener alguna influencia del contexto social, dejando de ser absolutamente racional.

Consideradas así, las estrategias que son acciones no del todo racionales y que pueden traer como resultado efectos no buscados, es que se puede entender cómo las prácticas sociales generan el cambio o la reproducción social.

La propuesta de Zalpa, es que “[...] para entender la acción social como razonable, el concepto de estrategia se revela como un elemento fundamental que nos permite explicar cómo la reproducción y el cambio de las estructuras depende de las prácticas, pero no necesariamente de las voluntades de los agentes” (Zalpa, 2011, p. 146).

1.2. Concepto de *cultura* en la teoría de Zalpa

La perspectiva actual de los estudios del trabajo que tienen su origen en la sociología, encaja de manera interesante en el estudio que pretende realizarse a propósito de la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias, dado que se trata de dar cuenta de los significados que para los principales actores de ellas, los docentes, significa desempeñar ese rol y las acciones que realizan en este sentido y con la serie de condiciones a que se enfrentan de forma cotidiana, entiéndase las condiciones de trabajo estructurales, las condiciones

de trabajo con los compañeros, las políticas educativas que les son impuestas, entre otros.

La propuesta teórica de Zalpa, define a la "cultura como la significación social de la realidad y su relación con la conducta de los seres humanos en sociedad" (2011, p. 147). Desde la perspectiva del autor, la perspectiva cultural es una vía para tratar de estudiar lo social. En este sentido es una perspectiva heurística en la que la cultura se presenta como un mapa que sirve para conocer la acción social que realizan los sujetos en una sociedad determinada. Tal afirmación se basa en el hecho de que todo puede significar, por lo tanto adoptar esta postura implica aceptar que la cultura ofrece una perspectiva totalizadora para entender el mundo y a los sujetos.

La cultura es entonces una construcción social de la realidad, en tanto construye el sentido de las cosas en función de las estructuras que están dadas en esa cultura específica.

La perspectiva de la cultura como el significado o significación social de la realidad, (Zalpa, 2011) plantea la necesidad de distinguir en la conformación de la significación, entre conocimiento y creencias, dado que estas últimas tienen un papel fundamental en la conformación de las acciones humanas.

Los elementos que integran la propuesta teórica de Zalpa, dan cuenta de las acciones sociales de los actores, pues estos son una manifestación de la cultura en que se encuentran inmersos.

La acción social entonces es resultado de la manera en que se engarzan los cuatro elementos de la teoría de la acción social: estructura-habitus-prácticas-estrategias en un determinado momento histórico y para un determinado actor que converge con otros, con los cuales comparte ciertos elementos. La convergencia en un tiempo y un espacio de los actores sociales es el escenario para que se desarrollen prácticas sociales específicas, que en su conjunto nos permiten hablar de una determinada forma de pensar, percibir y actuar, es decir, de una cultura específica.

Las producciones culturales de un determinado grupo, son una construcción que se realiza a partir de la acción social que realizan los sujetos,

de lo que significa para cada uno de los actores lo que hacen y los motivos por los que lo hacen

Concebir la cultura como la significación social de la realidad y su relación con la acción social (Zalpa, 2011) permite reconocer la diferencia que existe con una definición de la cultura como prácticas que se realizan, formas de hacer las cosas que tienen o caracterizan a un grupo social.

Las reflexiones teóricas de varios autores sobre la perspectiva cultural para el estudio de lo social, permiten pensar que si se quiere adoptar el concepto de cultura como significación social de la realidad, se tiene la posibilidad de realizar un análisis que transite de una descripción amplia de prácticas en un contexto particular, a identificar a partir de ellas las significaciones que para los actores tienen estas prácticas; no obstante, se advierte complicado recorrer el camino a la inversa.

Analíticamente resulta más enriquecedor adoptar una definición de la cultura como significación social de la realidad y su relación con la acción social, pues se trata de encontrar los sentidos que tienen las prácticas, las formas de hacer; ello implica tener un marco de comprensión más profundo y aportar información más rica en este sentido; no obstante, existen implicaciones analíticas que hay que comprender.

Se advierte como una especie de tránsito cíclico entre descripción de prácticas, significaciones y acciones sociales (prácticas), con un cierto nivel de análisis más específico y profundo.

2. Propuesta conceptual para el estudio de la cultura de trabajo docente

El trabajo docente, la manera en que se realiza en un contexto particular dentro de un contexto más amplio es un hecho social que en esta investigación y a la luz de los elementos señalados en los apartados anteriores, se puede entender y explicar en el marco de la teoría de la cultura y acción social que postula Zalpa (2011).

En esta investigación se tiene clara la diferencia entre cultura como significación social de la realidad y como formas de hacer; de tal manera que el objetivo de este trabajo es identificar las significaciones sociales que tienen los docentes de escuelas secundarias en México, sin dejar de transitar por la descripción de sus prácticas y avanzar en la explicación de sus acciones sociales.

Hacer uso de la definición de cultura que ofrece Zalpa en este estudio implica reconocer que un docente, en primer lugar, cuenta con esquemas interiorizados que le permiten percibir, pensar, apreciar y actuar de una forma determinada, y que solamente quienes ejercen este rol (Berger y Luckmann), pueden hacer y compartir con otros del mismo grupo, porque son significaciones, sentidos que se han construido a partir de las experiencias que se han tenido en el seno de un grupo específico, en este caso, la docencia en secundaria en México.

Los profesores en una determinada escuela, en un determinado nivel escolar en conjunto, si intercambian lenguaje, creencias, normas y formas de accionar están formando una cultura en sí misma y por lo tanto única. En este sentido, las acciones que como miembros de esa cultura realizan son acciones sociales.

Las construcciones sociales que en el seno de la cultura escolar se generan responden a las nociones, concepciones, creencias que los miembros de esa cultura han socializado, internalizado y transmitido a los miembros del grupo que se van incorporando y posiblemente a otros grupos de profesores de otros niveles.

Estas formas particulares de ver la vida escolar, son el punto de partida de las acciones que los docentes realizan ante cualquier nueva situación que se les presente, desde las cotidianas hasta las más estructurales.

El ejercicio de la docencia se ve impactado tanto por fenómenos de carácter macro –sistema educativo- como micro sistémico –plantel escolar-, del ámbito educativo.

Los docentes de secundaria al incorporarse a una escuela, a desempeñar el rol docente, lo hacen a un plantel que ya cuenta con un cúmulo de

información y esquemas respecto de lo que se debe hacer, la forma en que se debe hacer, los marcos normativos que sustentan el rol docente y los objetivos que se deben cumplir, asimismo de forma detallada se define la manera en que se habrán de organizar todos los docentes que comparten la estructura micro, incluso las funciones de otros actores que comparten la misma estructura: directivos, jefes de enseñanza, supervisores, tomadores de decisiones, padres de familia, alumnos, personal de apoyo, entre otros.

Por otro lado, requieren contar con ciertos conocimientos técnicos y científicos del rol, estos generalmente se adquieren en una institución de enseñanza del rol docente, las escuelas normales en el caso de México. Pero los aprendizajes que en estas escuelas se adquieren van más allá de las cuestiones técnicas del rol, aunque estas son sustanciales del quehacer de las Normales. Los otros conocimientos también están relacionados con estos esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción.

La formación de los docentes también se ha modificado a lo largo del tiempo, y si bien siguen existiendo Normales en donde se forman para desempeñar el rol docente, al ejercicio de la docencia en secundaria se ha incorporado desde su origen otros no normalistas que no han pasado por la formación normalista. Una pregunta que surge ante este hecho, se centra en la posibilidad de encontrar distintos habitus, prácticas sociales y acciones sociales en las escuelas secundarias, o sobre la forma en que han coexistido si es que lo han hecho, o se han fusionado estos elementos que se advierten distintos.

En el macro sistema educativo, como en otras áreas, de manera constante se re-construyen las estructuras existentes por la incorporación de cambios pequeños o de mayor envergadura que les demanda a los docentes asimilar e incorporar éstos a sus prácticas cotidianas. Tales como modificaciones curriculares, cambios en los modelos pedagógicos, en los enfoques teóricos que sustentan el trabajo de enseñanza, incorporación de nuevas asignaturas o nuevos temas a atenderse curricularmente. El ritmo de las transformaciones en las estructuras sociales, no siempre es el mismo en el caso del habitus, de hecho, es factible pensar que el habitus dada su

naturaleza se re-construye o modifica mucho más lento que cualquier otro proceso de los aquí analizados.

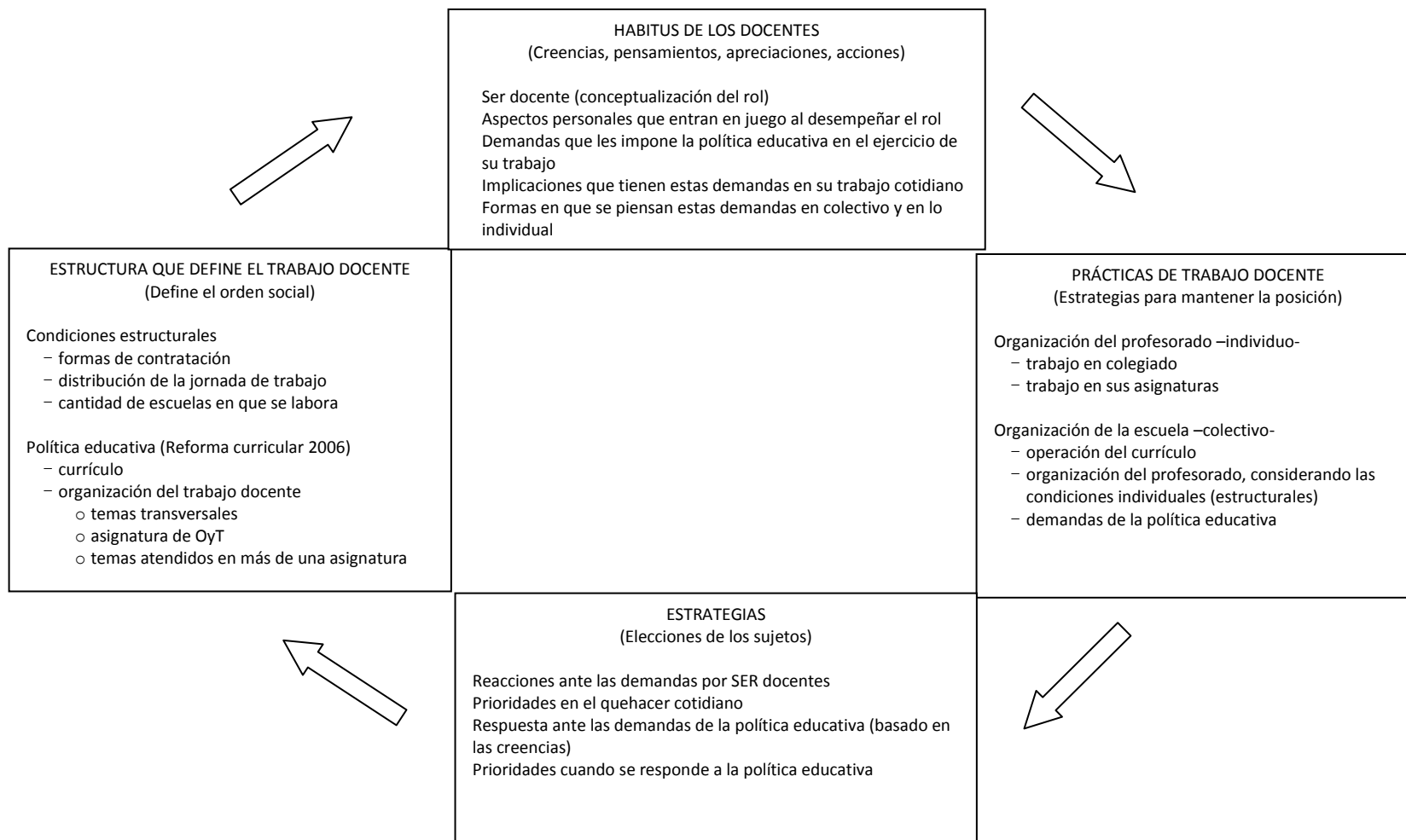
En este sentido, se puede advertir una disonancia temporal entre los cambios en las estructuras sociales y las acciones que se demandan a los docentes a partir de estas modificaciones o innovaciones. Por otro lado, las reconstrucciones en la estructura social en muchas ocasiones son ajenas a los docentes, ellos no participan en esta re-construcción o en todo caso lo hacen de manera marginal. Esta peculiaridad recuerda los planteamientos de Berger y Luckmann en el sentido de la institucionalización.

Los elementos que integran el modelo teórico se desdobra en un conjunto específico de asuntos a considerar, pero que en su totalidad dan cuenta de la estructura social que regula el trabajo que hacen los docentes; de los esquemas fundamentales de percepción, pensamiento, apreciación y acción que como docentes de las escuelas secundarias poseen quienes realizan esa labor y que les permiten mediar sus prácticas sociales en los marcos de regulación dados. Para finalmente advertir la forma en que esas prácticas sociales se realizan de manera estratégica dando como resultado la reproducción o el cambio social.

Resultado de un ejercicio inicial que intenta operacionalizar la propuesta teórica de Zalpa para el caso específico del análisis de la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias es el siguiente esquema. A partir de él, se define conceptualmente cada eje teórico y se muestran de manera global las dimensiones y subdimensiones que los constituyen.

En cada eje teórico se incorpora un cuadro que muestra de manera esquemática su definición, misma que fue el sustento del trabajo metodológico que se siguió para recuperar la evidencia empírica de la investigación.

LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS



Estructura que define el trabajo docente

La revisión de la literatura experta sobre el trabajo docente y las condiciones de trabajo en que se realiza, mostró de forma clara cuáles son éstas y las que tienen mayor relevancia en la definición de este contexto laboral. Asimismo, que estas condiciones son definidas por agentes diferentes al profesor, y son las que precisan el escenario en que habrán de desarrollar estos su quehacer profesional.

Las condiciones de trabajo docente es uno de los temas que se ha estudiado bastante tanto en México como en América Latina y Europa, dado que se reconoce el fuerte impacto que tienen éstas sobre el trabajo que desempeñan los profesores a diario y las implicaciones también en los resultados académicos de sus alumnos. Autores clásicos de la teoría del cambio educativo como Fullan (2000), Rosenholtz (1989), Hargreaves (1991), Little (1990), Goodlad (1984), Loucks-Horsley (1987), Tyler (1997) y McLaughlin (1988); así como de la corriente de las escuelas eficaces como Murillo (2003) han centrado sus investigaciones en este asunto.

Desde el paradigma de la sociología del trabajo se han realizado algunos estudios que dan cuenta de las condiciones de trabajo docente que prevalecen entre los profesores del nivel superior, y la manera cómo estas condiciones van contribuyendo a la configuración de la profesión docente en el nivel. Rondero (2009) reflexiona sobre la importancia de reconocer la regulación laboral de los trabajadores académicos pues ella da cuenta de las condiciones en que realizan su quehacer.

Estas condiciones se denominaron para esta investigación: *condiciones estructurales de trabajo docente* y se agruparon en dos grandes categorías: regulación laboral y regulación académica (Rondero, 2009). Dentro de los aspectos laborales se encuentran asuntos que se regulan mediante un contrato legal y asuntos regulables a través de directrices curriculares; ambos, le ofrecen al profesor sus márgenes de acción tanto en el aula como en la escuela, cabe precisar que estos márgenes son las más de las veces poco flexibles o susceptibles de ser modificados por los profesores.

El grupo de condiciones regulables por el contrato está integrado por: las horas de contratación, la forma en que se distribuyen estas horas a lo largo de la jornada, cantidad de escuelas en que se trabaja, el trabajo adicional que se realiza, así como la intervención sindical en las contrataciones de docentes. La regulación curricular se centra en identificar el trabajo que realizan los docentes en función de los siguientes temas: trabajo colegiado, temas transversales, temas comunes entre materias, asignación de comisiones y el trabajo en el marco del Consejo Técnico Escolar, aspectos que se definen en el currículo vigente y por la organización y funcionamiento escolar en términos administrativos y académicos.

En este trabajo, la regulación académica se centra en identificar lo relativo a la actualización docente que se traduce en productividad laboral, misma que es motivo de evaluación y permite a los responsables del sistema educativo hablar del desempeño profesional de los profesores.

El siguiente cuadro muestra las dimensiones que integran este eje teórico-metodológico de análisis y sus principales subdimensiones.

CUADRO 2. ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL EJE CONDICIONES ESTRUCTURALES DE TRABAJO DOCENTE

Condiciones estructurales de trabajo	
Regulación laboral	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formas en que está contratado el docente ○ Legalidad de la contratación ○ Horas de contratación ○ Distribución del tiempo de contrato ○ Cantidad de escuelas en que labora ○ Trabajo adicional
Regulación académica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demandas del currículo (organización del trabajo docente) <ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo colegiado (OyT) ● Temas transversales ● Temas comunes entre materias ● Participación en CT ● Participación en comisiones ○ Actualización docente ○ Productividad docente

Fuente: Elaboración propia

Habitus

Con la intención de identificar las creencias, pensamientos, acciones y apreciaciones de los docentes sobre su trabajo y sobre sí mismos como ejecutores de tal labor, esta categoría se concretó en identificar dos asuntos nodales: *ser docente* y *hacer el trabajo docente*.

Se consideró que a partir de identificar lo que piensan y creen los docentes que es ser un docente y hacer el trabajo docente se estaría en condiciones de hablar de un *habitus* docente, mismo que desde los planteamientos teóricos nos ayudaría a entender la mediación que se da entre lo que el Sistema Educativo le dice al docente que tiene que hacer y en qué condiciones lo hace (regulación laboral y académica), y lo que es observable en lo cotidiano o que se ha documentado al respecto (lo que hacen o no los maestros), o que incluso los docentes nos pueden decir qué hacen.

En la definición de esta categoría también incluyó una indagación en torno a los agentes o ámbitos que han contribuido a desarrollar estas ideas, las transformaciones que a lo largo del tiempo han experimentado estas, así como en torno a qué aspectos se tejen las significaciones de los profesores. Respecto a los agentes o ámbitos de influencia en las significaciones que sobre sí o su trabajo tienen los profesores, se identificaron en la literatura 4 ámbitos centrales: Empresa-organización (autoridades educativas), Mercado (Familia-sociedad), El clan (compañeros docentes), y la Profesión (el ejercicio docente) (Torres, 2006), y sobre ellos se indagó con los docentes.

Se incorporó en la definición de esta categoría conocer la principal razón que motivó o no, una transformación de las primeras nociones sobre su trabajo y sí mismo como profesional de la educación y la orientación que tuvo tal cambio de haberlo habido.

CUADRO 3. ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL EJE
HABITUS DOCENTE

Habitus docente (esquemas básicos de pensamiento, creencia, apreciación y acción)	
Ser docente	Concepto del rol
Hacer el trabajo docente	Aprendizaje del concepto
	Transformación del concepto

Fuente: Elaboración propia

Prácticas de trabajo docente

Considerando que los docentes realizan su trabajo en dos espacios fundamentales: el aula y la escuela, esta categoría se definió y organizó de la misma manera. A fin de examinar lo que sucede y hacen en el ámbito de la escuela en general, y en consonancia con la información disponible sobre el trabajo docente y sus prácticas cotidianas (Hargreaves, 1991; Murillo, et al., 2006; Tenti, 2011), se incorporaron temas sobre la organización y funcionamiento escolar, sobre la capacitación y apoyo entre docentes, sobre las condiciones escolares y la influencia que tiene en su quehacer profesional. Respecto de todas ellas se buscó saber cómo reaccionan y actúan los docentes ante ellas.

CUADRO 4. ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL EJE
PRÁCTICAS DE TRABAJO DOCENTE

Prácticas de trabajo docente (significado que le han dado los docentes a las acciones que realizan en su campo)	
Acciones docentes	En su práctica pedagógica
Razones de tales prácticas	En su quehacer cotidiano en la escuela

Fuente: Elaboración propia

En el ámbito del aula, se incluyeron asuntos relacionados con la enseñanza directa, la planeación y la atención específica que se da a los alumnos, estos temas también han sido reportados por la literatura especializada en el estudio de la práctica docente (Fierro, 2010).

En ambas dimensiones se buscó conocer desde la perspectiva de los propios docentes el por qué actúan de cierta manera, qué es lo que esperan de sus acciones y qué resultados visualizan en retrospectiva.

Estrategias

Tomando en consideración la definición teórica sobre las estrategias y su estrecha relación con las prácticas, se indagó en primera instancia respecto de los asuntos sobre los cuales, desde la perspectiva de los docentes, pueden tomar decisiones y si ellos consideran que estas decisiones tienen impacto tanto en su práctica cotidiana, como en la escuela en su conjunto y por supuesto en los alumnos que atienden.

En concordancia con ello, resulta importante identificar los objetivos que persiguen los docentes al tomar dichas decisiones, así como los elementos que toman en consideración y finalmente, que estimen en qué medida logran los objetivos planteados.

CUADRO 5. ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL EJE
ESTRATEGIAS DOCENTES

Estrategias docentes (Elecciones de los sujetos, prácticas que se hacen con el fin de lograr un determinado objetivo)
Objetivo de las decisiones
Logro de los objetivos
Elementos que considera al tomar decisiones

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV. El modelo metodológico para conocer la cultura de trabajo docente, las significaciones

1. Perspectiva metodológica

En las últimas décadas se ha avanzado mucho en la reflexión sobre los tradicionales paradigmas científicos en las ciencias sociales. Las conclusiones de varios autores que se han involucrado en estas discusiones epistemológicas es que estamos en una era en que ya no se puede partir de una posición ortodoxa, que se prescinde de una visión abierta para poder realizar investigaciones que generen más y mejor conocimiento sobre los hechos sociales. No obstante, prevalecen las premisas desde el punto de vista epistemológico respecto a los grandes paradigmas de la investigación social, que va más allá de nombrarlos cualitativos o cuantitativos, prefiriéndose las denominaciones positivismo, hermenéutico, e incluso Galindo habla de una etapa del conocimiento científico como pensamiento cibernético.

La investigación social ha avanzado mucho sobre lo que es realmente importante en la investigación. Los planteamientos de Jesús Galindo son ilustradores y motivadores en este sentido, señala que el reto de la investigación, y por ende de los que pretendemos hacer investigación es precisamente “[...] la creatividad, la capacidad de configurar posibilidades a partir de posibilidades” (Galindo, 1998, p. 11).

No obstante, la creatividad que se debe tener en la investigación requiere de un conjunto de criterios para mantener su carácter de científicidad, lo que le da valor al proceso y a los resultados. Algunos de estos criterios son por ejemplo las nociones teóricas que guían al investigador, proporcionándole el “árbol de búsqueda” (Galindo, 1998, p. 11). En este árbol de búsqueda se encuentran tanto la metodología como la tecnología de la investigación.

Este mismo autor, plantea de manera interesante cómo en el proceso de investigación están relacionadas tanto la epistemología como la metodología y la tecnología.

Un modelo metodológico en el que cada nivel y cada fase se interrelacionen y nutran, estando en la búsqueda constante de científicidad y objetividad, lo que deja abierta la posibilidad de que cada uno de estos elementos se cambie y mejore a lo largo del proceso de investigación, es la perspectiva teórico metodológica que se adoptó en esta investigación.

Tanto Galindo (1998), como Vasallo de Lopes (1999) coinciden en señalar tres aspectos o niveles que están presentes en el proceso de investigación: la epistemología, la metodología y lo técnico; Vasallo incluye además el nivel teórico.

Conocer cuál es la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias y cómo ésta puede tener impacto en las acciones sociales que a diario realizan los profesores demanda un ejercicio reflexivo e interpretativo, pues la perspectiva teórica que se pretende utilizar para este análisis se enfoca en conocer lo que para los docentes *significa* ser profesores, realizar de una determinada manera su trabajo, reaccionar ante las circunstancias que se les presentan como docentes, así como las relaciones que mantiene con el resto de sus compañeros, que en conjunto forman una determinada cultura de trabajo, y que ejerce posiblemente influencia sobre sus acciones individuales y colectivas.

Los avances en las reflexiones sobre los paradigmas epistemológicos en las ciencias sociales reconocen que estos enfoques pueden allegarse de una combinación de técnicas de obtención de información a fin de lograr una mejor comprensión y aprehensión del objeto de estudio. Esto significa que las técnicas no son exclusivas de una u otra postura científica, sino que son ajustables a cualquier objeto de estudio, bajo la consigna de respetar las reglas técnicas y metodológicas en su aplicación.

Conocer la cultura de trabajo docente y explicar a partir de la perspectiva de la cultura como significación social de la realidad y su relación con las acciones concretas de los individuos, obliga conocer las *significaciones*

que de la realidad hacen los docentes de las escuelas secundarias en el contexto en que se encuentran. En este sentido, se advirtió la necesidad de tener evidencia que dé cuenta de estas *significaciones*.

La estrategia metodológica apuntó hacia una indagación profunda con los actores participantes en el estudio. Para lograrlo, las herramientas de obtención de información listadas en párrafos anteriores parecieron ser las más pertinentes.

De igual manera se necesitó definir un conjunto de categorías relacionadas al hecho social. El marco teórico planteado para esta investigación aportó una serie de categorías de análisis a atender para dar cuenta de la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias. Como resultado de este ejercicio metodológico se elaboró un cuadro que permite reconocer estas categorías de análisis, su relación con los objetivos y preguntas de investigación, así como con su fundamento teórico.¹⁰

A fin de obtener la evidencia empírica que dé cuenta del hecho social de esta investigación, fue necesario combinar herramientas como el cuestionario y la entrevista, además de la revisión documental de bases de datos, de documentos que ayuden a caracterizar la escuela secundaria mexicana.

2. Diseño metodológico

2.1 Informantes, criterios de selección

La información teórica contenida en el apartado respectivo, indica que las *significaciones* que logran los actores sobre cualquier aspecto de su vida, y que se relacionan con la estructura, el *habitus* y que se manifiesta tanto en las prácticas como en las estrategias se configuran precisamente por la experiencia de vida de cada persona. En ese sentido, fue importante identificar qué elementos influyen en mayor medida en las *significaciones* de los docentes

¹⁰ En el Anexo E se puede ver el Cuadro de correspondencia metodológica completo.

y sus prácticas, sean estos aspectos relacionados con la socialización primaria o durante el ejercicio de la profesión docente.

Algunos estudios que se han hecho sobre docentes de nivel básico, destacan la relevancia que tienen ciertos factores de los profesores en las prácticas de enseñanza que realizan, en la disposición al cambio y en los logros de aprendizaje que alcanzan sus alumnos. (Tenti, 2006 y 2003; Murillo, 2003; Fierro, 2010).

La perspectiva teórica que orientó el estudio (Zalpa, 2011, p. 147) obliga a identificar si la escuela y la cultura docente que ahí se gesta permiten explicar las prácticas observadas en ella, o si existen otros factores más determinantes. Por ello, se fue importante seleccionar bajo ciertos criterios a los profesores que participaron en el estudio.

La selección de informantes se orientó a partir de cuatro criterios, el principal fue el tamaño de la escuela; a partir de ello, se intentó que los entrevistados pudieran agruparse en función de las siguientes cualidades: antigüedad en el ejercicio de la docencia, perfil profesional (normalista o profesionista) y sexo. Enseguida se explica cada uno de ellos.

Tamaño de la escuela

Las investigaciones sobre eficacia escolar hechas en Iberoamérica se han esforzado por identificar aspectos que ejercen influencia en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, lo que permite hablar de lo que hace a las escuelas eficaces. Uno de los factores estudiados ha sido el tamaño de las escuelas. Es pertinente precisar que el tamaño de los planteles escolares en sí mismo no constituye un factor que explique las diferencias en los aprendizajes que logran los alumnos¹¹, la influencia se debe al efecto que tiene esta condición en otros ámbitos como los recursos, los procesos y las interacciones que se desarrollan de forma diferenciada en las escuelas a partir de la cantidad de alumnos, personal docente y directivos que las conforman.

¹¹ Los estudios de eficacia escolar tienen como eje fundamental de análisis los logros en aprendizaje que alcanzan los alumnos y a partir de ello, encontrar las razones de tales resultados.

La sociología organizacional identifica varias perspectivas desde las cuales se explica la importancia que tiene el tamaño de una organización, pues a partir de ello se condicionan las estructuras (lo formal, lo material) y las operaciones (procesos e interacciones) que se desarrollan en ellas. (Blanco, E. 2007).

Como resultado de su acercamiento al estudio de la cultura escolar, Aristimuño señala que las investigaciones que se han hecho desde la perspectiva de la eficacia escolar sobre la cultura escolar, precisan que ésta varía en función del tamaño de los planteles, identificándose que en las escuelas de mayor tamaño la cultura escolar es más heterogénea y entre los docentes se advierte menor integración, por el contrario en los planteles más pequeños las interacciones entre los docentes son más frecuentes dando como resultado relaciones cercanas y culturas docentes más integrada. (1999)

Considerar el tamaño de la escuela como un criterio de selección de los informantes permitiría identificar este eje de análisis y verificar la influencia que ejerce en la conformación de la cultura de trabajo docente.

Antigüedad en el ejercicio de la docencia

El tiempo que se tenga de ejercer una profesión, entre ellas la docencia, ha sido identificado como un elemento que hace la diferencia en las prácticas de enseñanza y en la forma de actuar en el contexto de la escuela de los profesores.

La antigüedad en el ejercicio de la profesión se advirtió como un elemento importante de identificar a fin de precisar si las concepciones, creencias y prácticas de los profesores varían a partir de este factor.

Un investigador canadiense, Maurice Tardif ha trabajado durante más de diez años acerca de los profesores, su trabajo y sus saberes, él identifica que los saberes experienciales son la cultura docente en acción, esto significa que el conocimiento que han logrado construir los docentes a lo largo del ejercicio de la profesión es la manifestación por excelencia de su cultura como docente.

Respecto a los saberes experienciales señala que son un "conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la

profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. [...] forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Tardif, 2004, p. 37).

Para analizar los saberes docentes, especialmente los saberes experienciales, el autor propone algunos hilos conductores: saber y trabajo, diversidad del saber, temporalidad del saber, la experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber, saberes humanos respecto a seres humano (trabajo interactivo), saberes y formación de los docentes.

Para los propios docentes y para el autor, la temporalidad del saber es fundamental para entender por qué los saberes experienciales son el fundamento de la práctica docente. Es solo a través del tiempo, de las experiencias sociales, laborales y culturales que los profesores van adoptando, modificando o eliminando ciertos saberes a su práctica cotidiana en la escuela.

De esta manera, la antigüedad que se tenga en el ejercicio de la profesión es un asunto importante de atender, pues los conocimientos, prácticas y significaciones que tienen los docentes se ven fuertemente influenciadas por el tiempo que tienen ejerciendo la profesión y lo que sus prácticas les representan, les significan.

Perfil profesional

En la escuela secundaria mexicana es común encontrar profesores que no se han formado para la docencia, una cantidad importante de no normalistas de diversas disciplinas se han incorporado al ejercicio de la docencia en este nivel. Desde la perspectiva de los docentes formados en las normales, esto marca una diferencia en todos los sentidos (SEP, 2005).

Los normalistas consideran que los no normalistas carecen de los elementos para ejercer la docencia como se espera, que no están involucrados en el manejo y funcionamiento de las escuelas, que no se sienten parte del magisterio y por lo tanto su conducta como trabajadores de la educación es diferente respecto de los que sí se formaron para la docencia. Así, la convivencia cotidiana, la forma de responder a las demandas del trabajo y la

obtención de acuerdos al interno de las escuelas, entre otros elementos, es complejo.

En la escuela secundaria esta diversidad de perfiles profesionales es una característica que resulta conveniente indagar. En esta investigación puede ser un elemento que explique diferentes *significaciones* y conductas de los profesores.

Sexo

En México como en la mayoría de los países latinoamericanos, la docencia es una profesión que ejercen en su mayoría las mujeres. En la última década se han realizado investigaciones a fin de identificar si el sexo implica diferencias en la forma en que se ejerce la profesión.

Algunos de los resultados muestran que la construcción de la identidad docente así como el desarrollo de la profesión se ven claramente influidos por la condición de sexo (Torres, 2005; Martínez, 2007). En este sentido, se considera que la socialización que se recibe también varía en función de esta condición, no solo durante la socialización primaria (Berger y Luckmann, 2008) sino también durante la socialización secundaria, en concreto durante el desarrollo de un trabajo.

Ser mujer u hombre nos da una perspectiva distinta sobre las cosas y sobre nosotros mismos, ser profesor o profesora también demanda desarrollar y mostrar ciertas conductas durante el ejercicio del rol de manera diferenciada. Se advierte entonces como un criterio que podría mostrar diferencias en la forma en que se perciben y *significan* la estructura, las prácticas y estrategias en el contexto de la escuela secundaria.

2.2. Instrumentos de obtención de información

Dar cuenta de la cultura de trabajo docente en secundarias, especialmente cuando se trata de conocer las significaciones que sobre su trabajo y sí mismos

como ejecutores de la profesión han desarrollado los docentes, encamina hacia una búsqueda profunda con los profesores.

Nuestra perspectiva interpretativa, y siguiendo los planteamientos que sobre el diseño metodológico esbozan Galindo y Vasallo de Lopes, de manera natural nuestro árbol de búsqueda perfiló que la entrevista sería el instrumento principal para la recuperación de la evidencia empírica.

No obstante, el cuestionario se eligió como una herramienta adecuada para indagar entre más informantes respecto a las condiciones estructurales de trabajo que privan en las escuelas secundarias, así como recuperar algunas opiniones sobre ellas.

Cuestionario estructurado

Uno de los aspectos que permiten hablar de la cultura de trabajo docente es lo relativo a la estructura de significados. La estructura es el conjunto de elementos que definen el orden social, alguien ajeno al sujeto, posiblemente una institución o un conjunto de éstas son las que intervienen en la definición de ese orden social, pero este le ofrece al sujeto la posibilidad de actuar dentro de un grupo determinado. La estructura le dice al actor lo que se espera de él, los elementos, reglas, normas o condiciones con que cuenta para desempeñar su rol, son sus márgenes de acción y condiciones materiales y legales para ejercer un rol, una profesión, en nuestro caso, el rol docente.

El objetivo del cuestionario fue identificar las condiciones estructurales de trabajo de los profesores de las secundarias, compararlas con la información documental disponible y conocer las significaciones que en torno a ellas han elaborado los docentes.

Un instrumento estructurado como éste, permitió obtener información necesaria y de una muestra importante de actores, lo que favoreció contar con un panorama amplio sobre las condiciones estructurales en que laboran los docentes de secundaria en la entidad.

Guía de entrevista

Acercarse a obtener información sobre la cultura de trabajo docente demandó un acercamiento fino a los procesos que realizan los profesores.

Se ha mencionado varias veces que se trató de identificar las significaciones que han construido los profesores respecto a la estructura de trabajo, su *habitus*, sus prácticas y estrategias. En este sentido se requiere de información privada, subjetiva que comúnmente los actores no comentamos.

El objetivo de la entrevista fue obtener las construcciones privadas y personales que han elaborado los docentes en torno a su quehacer profesional, sus percepciones sobre el trabajo que realizan en lo individual y con sus colegas, las condiciones que favorecen este trabajo, las razones de ciertas acciones, sus creencias y otros elementos que dan cuenta de la cultura de trabajo docente.

2.3. Trabajo de campo

La naturaleza de un trabajo de investigación como el que se realizó demanda la obtención de información en varias fuentes, y de manera extensa y profunda, por ello se planteó realizar el trabajo de campo en dos etapas.

Etapas 1 Pilotaje

El primer acercamiento al campo se realizó el mes de junio de 2012, el objetivo fue obtener información general sobre las condiciones de trabajo que tienen los docentes de las escuelas secundarias de Aguascalientes. Estas condiciones se presentaron a los docentes mediante un cuestionario breve y general a partir de lo detectado en un trabajo de investigación realizado en 2006 en el contexto de la implementación de la Reforma de secundaria.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de la entidad, sin que privara ningún criterio de selección. Se recuperaron 40 cuestionarios en esta etapa.

De manera general se puede señalar que a partir de este piloteo se eliminaron algunas preguntas que no estaban relacionadas de manera directa con las dimensiones de las variables que se querían medir; asimismo, otras preguntas se precisaron a partir de este análisis y se agregaron nuevas preguntas que se derivaron del proceso de operacionalización. A partir de este instrumento se desarrolló el cuestionario definitivo, por lo que el piloteo ofreció información relevante para mejorar el cuestionario.

Etapa 2 Aplicación definitiva

En esta etapa se aplicaron los cuestionarios y se hizo la selección de profesores que participarían en las entrevistas. Este momento fue el más complejo, pues se buscó obtener la mayor cantidad de información de los participantes.

2.4. Los profesores y las escuelas participantes en el estudio. La población

a) Las escuelas

La selección de las escuelas se hizo en función de la cantidad no solo de los grupos, sino de la cantidad de profesores que trabaja en ellas, así la selección de escuelas y de docentes obedeció a una selección intencional.

En correspondencia a la tendencia nacional en la que las escuelas de mayor tamaño que se ubican en las ciudades son de la modalidad general, en Aguascalientes las escuelas más grandes son en su mayoría secundarias generales. Si bien la selección de planteles también consideró a los de menor tamaño, los que se ubicaban en la Ciudad de Aguascalientes fueron también generales.

De primer instancia la selección de escuelas en función de su tamaño mostró una diferencia ligera, 6 grupos entre ellas. No obstante, considerando lo establecido por la literatura respecto a que la cultura de una escuela se asocia a su tamaño, principalmente en lo que refiere a la cantidad de docentes

que las integran, se consideró como un criterio de selección de los planteles en Aguascalientes la cantidad de docentes que laboran en las secundarias.

Una primera selección de planteles mostró que había planteles medianos con 15 grupos, pero entre estos y los que contaban con 18 grupos había poca diferencia en cuanto a la cantidad de docentes que integraban la plantilla. De tal suerte, que se consideró oportuno seleccionar escuelas de los tamaños extremos: grandes y chicas, pues si bien la diferencia en cuanto a grupos era poca, no lo era así en cuanto a la cantidad de profesores. Se incluyó solamente una escuela mediana en la muestra final.

Todas las escuelas secundarias participantes fueron de la modalidad general, ocho en total: cuatro grandes, una mediana y tres chicas.

TABLA 5. MUESTRA DE PLANTELES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO, TAMAÑO, GRUPOS Y DOCENTES

Tamaño de la escuela	Grupos	Docentes
Grande No. 1	18	42
Grande No. 2	18	42
Grande No. 3	18	41
Grande No. 4	18	38
Mediana No. 5	15	34
Chica No. 6	12	25
Chica No. 7	12	22
Chica No. 8	12	19

Fuente: Elaboración propia

La plantilla docente de las grandes y la mediana osciló entre 42 y 34 profesores. En oposición a ellas, las escuelas chicas contaban con entre 25 y 19 maestros.

Una vez que se estuvo en los planteles y accedieron incorporarse al estudio, se procedió a pedir a los directivos escolares que nos permitieran el acceso a los docentes.

Para la aplicación del cuestionario se pidió a los directivos que se distribuyeran entre todos los profesores que se encontraban en ese momento en el plantel, y luego de un día o dos se procedió a la recuperación, logrando obtener un total de 90 cuestionarios contestados de forma completa.

Para el caso de la entrevista, conociendo que casi la totalidad de los profesores tienen su tiempo de trabajo para ejercer la docencia directa, es decir, no tienen tiempo para otras actividades, se pidió al equipo directivo que nos dirigieran con aquellos docentes que tuvieran tiempo co-curricular¹² o tiempos disponibles¹³ a fin de entorpecer lo mínimo el tiempo de enseñanza de los maestros.

Así, la selección de los profesores que accedieron a la entrevista fue decisión de los directivos escolares; sin embargo, se cuidó precisar con ellos que requeríamos que se cubrieran al máximo los criterios de selección antes mencionados, en total tuvimos material de 22 entrevistas. El siguiente apartado ofrece una caracterización de los profesores que fueron parte del estudio.

b) Nuestros profesores

La primera acción a realizar con los docentes fue explicarles ampliamente el objetivo del estudio y se les cuestionó respecto a su interés por colaborar, de todos los seleccionados de primer instancia se obtuvo una respuesta afirmativa a nuestra petición y una gran disponibilidad a lo largo de la entrevista a contestar y a compartirnos sus ideas sobre los temas del estudio.

Vale la pena mencionar que tomando en cuenta que los directores invitaron de manera aleatoria a los profesores a participar en el estudio, luego de haber trabajado en 4 escuelas se prestó atención en las características que

¹² El tiempo co-curricular es un espacio de tiempo en el contrato de trabajo en que los docentes pueden desarrollar actividades académicas como planeación, asesoría de alumnos, trabajo colaborativo, revisión de trabajos, etc. El nombre de este espacio puede ser diferente en las entidades, y son pocos los docentes que cuentan con este tiempo.

¹³ Generalmente los docentes de medio tiempo o menos horas de contratación, cuentan con espacios *libres* uno o más días en la semana, pues no tienen en horarios continuos sus sesiones frente a grupo, durante estos tiempos los profesores permanecen en las escuelas y los utilizan para planeación, revisión, elaboración de material, intercambio con sus compañeros o realización de las comisiones escolares.

tenía el grupo de docentes entrevistados, a partir de ahí se procuró en los siguientes planteles trabajar con docentes que cubriera los criterios de selección. Finalizadas las entrevistas se construyó el siguiente cuadro que muestra las características de los informantes.

TABLA 6. TOTAL DE PROFESORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO, SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS

Tamaño de la escuela	Total tamaño escuela	Formación profesional		Antigüedad en educación secundaria			Sexo	
		Normalista	No Normalistas	Más de 15 años	6-14 años	5 años o menos	Hombre	Mujer
Grande	9	6	3	3	2	4	6	3
Mediana	3	1	2	1	1	1	2	1
Chica	10	6	4	5	5	0	3	7
Totales	22	13	9	9	8	5	11	11

Fuente: Elaboración propia

Una primera característica sobre la que es importante dar cuenta es la distribución de los profesores en cuanto a su sexo. En México existe equilibrio por sexo entre los maestros que atienden la escuela secundaria, lo mismo se observa a nivel internacional según los datos de TALIS.

Pues bien, en las escuelas secundarias de la ciudad de Aguascalientes participantes en este estudio, la tendencia es similar. Los profesores se distribuyeron equitativamente; de los 22 participantes, 11 fueron mujeres y el resto hombres. Aunque cabe mencionar que en las escuelas la distribución tuvo variaciones interesantes.

Su antigüedad en la docencia también fue un criterio que se cuidó entre los maestros que participaron, entre los entrevistados esta cualidad se inclinó ligeramente hacia los de mayor tiempo de trabajo, pues del total, nueve habían estado dando clases en el nivel secundaria desde hace más de 15 años.

En tanto, ocho tenían entre 6 y 14 años de servicio en el nivel y cinco se habían incorporado en los últimos 5 años. Vale la pena mencionar que de este grupo, tres tenían un año o menos de haberse incorporado a las escuelas secundarias en donde fueron contactados.

Es interesante también hacer notar que en las escuelas secundarias de mayor tamaño la distribución de los entrevistados considerando su antigüedad muestra un ligero predominio de profesores noveles.

Ello puede deberse a dos hechos fundamentalmente; primero, que los profesores noveles están siendo contratados bajo condiciones de tiempo/horas lo que hace más difícil que su horario de trabajo sea organizado de manera continua, lo que les obliga a tener horas libres entre una sesión y otra, esa cualidad debe recordarse fue una pauta que se les comentó a los directivos al momento de seleccionarnos a los posibles maestros a ser entrevistados.

En segundo lugar, las escuelas de mayor tamaño cuentan con mayores posibilidades/demandas de personal de recién contratación pues lo grande de sus plantillas permite mayores movimientos.

La formación profesional es otra cualidad que se incorporó en la caracterización y selección de los profesores del estudio. En la población del estudio se puede corroborar que una cantidad importante de profesores tienen un origen no normalista. Así, seis de cada diez profesores son egresados de una normal superior, se formaron expresamente para ejercer en la escuela secundaria; y el resto provienen de una universidad o de una escuela a nivel técnico¹⁴; de tal suerte, que en Aguascalientes¹⁵ se advierte un mayor equilibrio en este sentido, respecto a los datos identificados en las secundarias de la capital, en las que siete de cada diez profesores son de origen no normalista (Sandoval, 2000).

¹⁴ Habrá que recordar que para atender las materias tecnológicas, el perfil pide que los profesores cuenten con formación técnica en el área de la asignatura.

¹⁵ En el Anexo A se encuentran las características de los participantes en la investigación

2.5. Estrategia de análisis

Tomando en cuenta los planteamientos de Peter Woods sobre el análisis de los datos cualitativos que han sido recuperados en campo es que en esta investigación se procedió a realizar el análisis.

Woods plantea que son varias las etapas a las que el investigador expone sus datos a fin de analizarlos. Algunas de ellas se dan en el momento mismo en que se va recuperando la evidencia, como es el caso de las notas de campo, de los comentarios que se hacen al margen de los datos, de manera independiente a la técnica que se use.

Una vez que se ha logrado recuperar la evidencia que se considera suficiente para dar cuenta del hecho que se está investigando, es momento de que ese cúmulo de información se ordene y se disponga a ser analizada. Las etapas a las que han de someterse los datos son las siguientes:

1. análisis especulativo;
2. clasificación y categorización;
3. formación de conceptos;
4. modelos;
5. tipologías; y
6. teoría. (Woods, 1987)

El análisis especulativo se lleva a cabo en el momento mismo en que se van recuperando los datos de campo, es normal que en cada entrevista, aplicación de cuestionario u observación el investigador realice algunas especulaciones de los que recuperando, de las actitudes de los informantes, así como de sus primeras interpretaciones de la información. Este primer proceso de análisis genera información adicional como los diarios de campo, las notas sueltas, reflexiones preliminares que se suman al conjunto de datos de primera mano.

En nuestra investigación se generaron algunas notas y reflexiones una vez que se realizaban la entrevista y en una primera revisión. Estas notas se incorporaron al archivo mismo de la entrevista. Cabe precisar que en el caso del cuestionario fueron muy pocos los comentarios que se hicieron, pues la

aplicación fue indirecta y no hubo oportunidad de observar la participación de los informantes.

Durante la segunda etapa, la más elemental, el objetivo es que el material recuperado en campo se ordene de forma coherente, completa, con lógica y lo más sucinta posible. Se precisa que es natural que durante la misma no se puedan aún formar conceptos mucho menos tener avances teóricos o crear ideas nuevas a partir de ellos; sin embargo, esta etapa es importante en el sentido de identificar categorías generales en las cuales se organice la información, así como darse cuenta de si estas categorías son susceptibles de dividirse en sub-categorías.

Desde la perspectiva de Woods, la naturaleza de las categorías y sub-categorías dependerá del tipo de estudio de que se trate, así como de los objetivos que se persiguen con él.

Una vez que se terminaron las entrevistas y la aplicación del cuestionario y siguiendo la recomendación de Woods, generamos a partir de las variables que se habían definido en la etapa de operacionalización las dimensiones más importantes de la investigación. En el siguiente cuadro se muestran éstas.

CUADRO 6. RESULTADO DE CLASIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

EJE DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES
Estructura	Regulación laboral	Conjunto condiciones estructurales
		Demandas del currículo
Habitus docente	Ser docente	Concepto del rol
		Aprendizaje del concepto
	Hacer el trabajo	Concepto del trabajo docente
		Aprendizaje del concepto Transformación del concepto <i>ser docente</i>
Prácticas de trabajo docente	Acciones docentes	En su práctica pedagógica
		En su quehacer cotidiano escuela
Estrategias docentes (decisiones)	Razones de prácticas	
	Objetivo de decisiones	
	Logro de objetivos	
	Elementos considerados decisiones	

Fuente: Elaboración propia

Con este conjunto de dimensiones se analizaron tres entrevistas y se pudo advertir que la información recaba se podía cubrir a partir de ellas. Asimismo, que se encontraban en el mismo nivel de análisis. Pero como advierte Woods, en este primer momento era posible que las dimensiones no fuesen excluyentes unas de otras.

Este proceso de análisis de tres entrevistas también sirvió para la definición de los códigos y sub-códigos con que se analizarían todas las entrevistas. Cabe precisar que una vez que se tuvo completa esta lista, se revisó la información del marco teórico a fin de cotejar que todos los elementos planteados ahí y que dieron como resultado el proceso de operacionalización se pudieran incluir en los códigos para analizar la evidencia empírica.

Este proceso originó una lista amplia de códigos y sub-códigos, lo que algunos investigadores llaman la matriz de análisis. En el Anexo E se encuentra el cuadro en su totalidad.

Las siguientes etapas que plantea Woods en el análisis de datos pueden darse de manera consecutiva o paralela entre sí, y son etapas a las que se pueden llegar una vez que se ha realizado una depuración y codificación exhaustiva de los datos recuperados en campo.

En este momento vale la pena solamente señalar que se siguieron luego de la clasificación y codificación los procesos sugeridos también por Woods para avanzar hacia la generación de conceptos, de modelos y de tipologías, así como avanzar hacia la aportación de reflexiones teóricas.

Capítulo V. Las características de la cultura docente en Aguascalientes. Resultados

1. Las condiciones estructurales del trabajo docente

El eje teórico sobre la estructura social la hemos denominado condiciones estructurales de trabajo docente. Una parte importante de estas condiciones se investigaron a partir de un cuestionario dado que son aspectos que pueden recabarse mediante preguntas estructuradas. Sin embargo, en las entrevistas también se incluyeron algunas preguntas que trataron de indagar lo que piensan los docentes acerca de las condiciones estructurales que regulan su quehacer profesional.

En el cuestionario se preguntó a los docentes respecto a ciertas condiciones que definen el orden social del trabajo en una escuela secundaria en Aguascalientes. Estas condiciones fueron: cantidad de alumnos que atienden, horas de contratación, legalidad de la contratación, distribución del tiempo de contrato, cantidad de escuelas en que labora, trabajo adicional que realizan, asignación de plazas, demandas del currículo sobre su trabajo, así como algunos aspectos que definen la regulación académica de su quehacer.

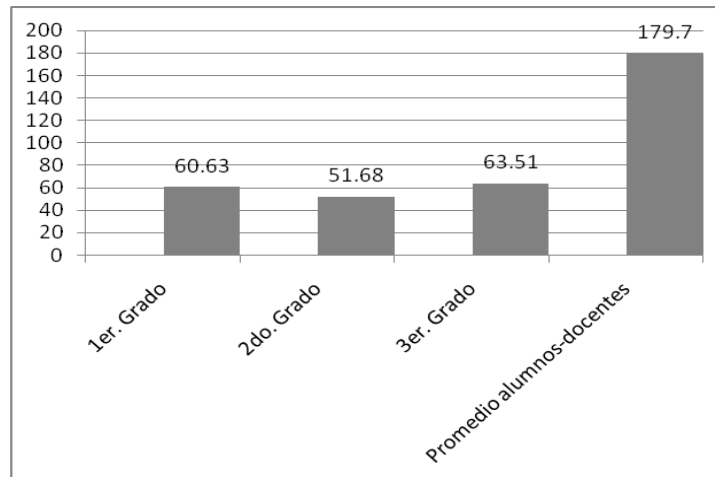
Uno de los primeros factores sobre los que nos gustaría llamar la atención es el número de alumnos que atiende un profesor. Se sabe que un factor que favorece u obstaculiza la forma en que se desempeña el profesor y que influye en sus ideas sobre sí mismo, sobre su trabajo y sobre su contexto laboral, es la cantidad de alumnos con los que trabaja.

Entre los maestros que participaron en el estudio, se encontró que atienden a un promedio de 60, 52 y 63 alumnos de primer, segundo y tercer grado, respectivamente. Sin desagregar por grupos los docentes atienden en promedio a 180 alumnos, este promedio oculta la realidad que viven varios docentes al atender al año a más de 780 alumnos.

Considerando que la cantidad de alumnos es un factor que favorece o dificulta el trabajo que realiza el docente en el aula, resulta interesante darse

cuenta que en algunas secundarias de Aguascalientes este número es grande, y que en promedio los profesores trabajan al año con casi 200 alumnos.

GRÁFICA 4. PROMEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR Y GRADO



Fuente: Elaboración propia.

Esta condición no es favorable para el trabajo docente en el sentido de que esto representa más trabajo, mayor esfuerzo para el control de grupo y tomar en cuenta más aspectos y formas de ser durante el momento de la planeación del trabajo.

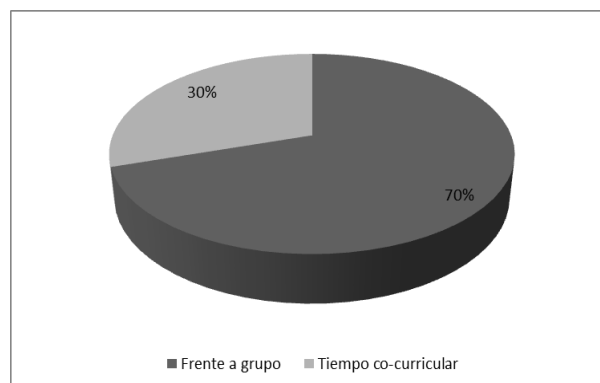
Un segundo eje de análisis de las condiciones de trabajo estructural son las características que tiene la regulación laboral del ejercicio docente en secundaria. Entre los profesores se encontró que la gran mayoría de ellos (94.4%) cuenta con un contrato definitivo de trabajo, aún cuando su antigüedad en el sistema sea muy poca. Solo cinco casos reportaron trabajar mediante un contrato temporal, cuya duración oscila de 3 a 5 meses. En todos los casos se advierte legalidad en la forma en que los docentes prestan sus servicios profesionales, pues ya sea que tenga el nombramiento definitivo, que le llaman Código 10, o que tengan un contrato formal, en ningún caso se encontró que los docentes trabajen bajo un arreglo informal. No obstante, y es de llamar la atención, el 16.7% manifestó sentirse intranquilo o muy intranquilo respecto a su estabilidad laboral.

En este mismo tópico se les cuestionó sobre el nivel de intervención que tuvo el Sindicato Nacional de Maestros en su contratación, a manera de explorar esta figura tan importante en la dinámica laboral del sector educativo. Se encontró que solo en dos de cada diez casos el sindicato tuvo una intervención importante, misma que se concretó para la mayoría de ellos (45%) en facilitar la contratación, para cuatro de cada diez en proponerlos para ser contratados y solo un caso reportó que la figura sindical lo había recomendado a las autoridades competentes para ser contratado. Cabe mencionar que no hubo una explicación en el cuestionario sobre lo que se entendía en cada opción de respuesta, así que en el caso de *facilitar* es amplia la gama de interpretaciones que pudieron haber hecho los docentes.

Se advierte el tema de la intervención sindical en la contratación de los docentes como una veta interesante de analizar, pues es un secreto a voces que en muchos casos esta *mediación* tiene un peso contundente. Sin embargo, los resultados del cuestionario no permiten afirmarlo así, habrá que identificar en otras fuentes de información la naturaleza de este fenómeno.

Coincidiendo con la información existente sobre la distribución de la jornada laboral, se encontró que la gran mayoría de los encuestados tienen todas sus horas de trabajo frente a grupo; solamente tres de cada 10 tienen en su contrato algunas horas de tiempo co-curricular.

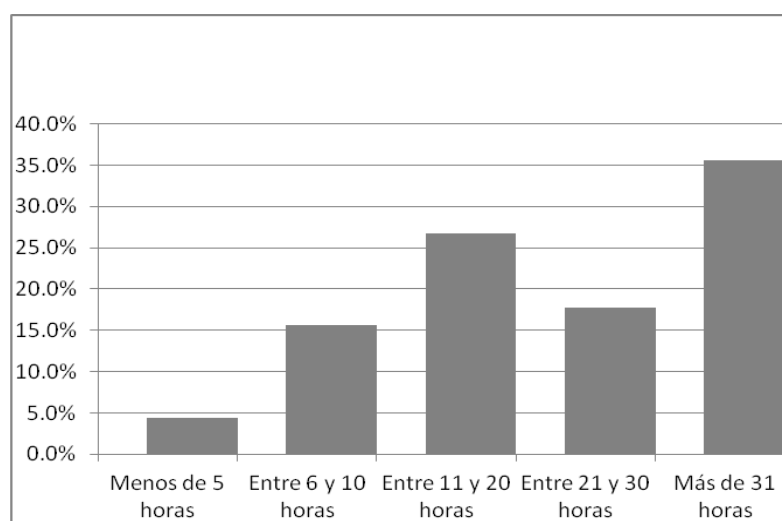
GRÁFICA 5. PORCENTAJE DE PROFESORES POR DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE CONTRATACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

En estrecha relación con ello, está lo relacionado con las horas de contratación que tienen los profesores de secundaria. A diferencia de lo que sucede con los profesores de educación preescolar o primaria que están contratados de tiempo completo para la jornada escolar, en las escuelas secundarias los docentes están contratados por tiempos que pueden oscilar entre una hora hasta 42 horas por semana/mes. Los resultados se organizaron en rangos a fin de hacerlo más comprensible. Los datos de la siguiente imagen muestran el porcentaje de profesores que se ubica en cada rango.

GRÁFICA 6. TIEMPO DE CONTRATACIÓN DE LOS PROFESORES



Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que entre los encuestados, la menor cantidad de horas de contrato reportadas fueron tres y la mayor, tiempo completo 42 horas semanas/mes.

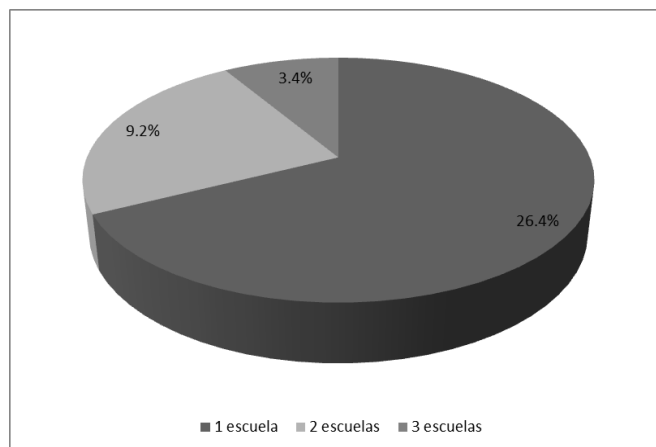
En la gráfica se advierte que la mayor proporción de profesores tiene un contrato de trabajo de tres cuartos de tiempo o tiempo completo, el siguiente porcentaje corresponde a aquellos que tienen contratos de entre 11 horas y medio tiempo -20 horas-; y una proporción muy similar están quienes tienen entre seis y 10 horas y los que tienen medio tiempo o tres cuartos de tiempo. Un dato positivo es que menos del 5% de los profesores acuden a sus planteles a trabajar menos de cinco horas semanales.

En términos generales se puede señalar que poco más de la mitad de los docentes goza de estabilidad laboral en el sentido de que cuentan con una plaza definitiva (70%) y tienen contratos de trabajo por medio tiempo o más. Estas condiciones para algunos teóricos de la cultura laboral docente como Hargreaves (1991), McLaughlin (1988), y Fullan y Hargreaves (2000), implica la posibilidad de estar involucrado en su plantel, generar sentido de pertenencia y compromiso, así como contar con una condición laboral que favorece el desarrollo de la profesión.

No obstante, la mayoría de las horas de contrato que tienen los profesores se ocupa en la enseñanza directa, es decir, al trabajo en los grupos, pues muy pocos de ellos cuentan con tiempo en su contrato específico para realizar otras actividades. Generalmente a este tiempo que no es para la enseñanza directa se le denomina en México tiempo de descarga o de trabajo co-curricular. En el grupo de profesores que se encuestaron, cuatro de cada 10 de los docentes encuestados tienen jornada completa de trabajo atendiendo alumnos y dictando su clase, lo que implica un desgaste considerable; a ellos se suman los que en una sola escuela cubren el turno completo.

La contratación por horas en la escuela secundaria, le permite a muchos docentes buscar otra fuente de empleo que complementa su salario, muchos de ellos lo hacen en el mismo sector educativo. En la siguiente gráfica se puede apreciar la proporción de docentes que trabajan en otras escuelas y la cantidad de planteles en que labora además del plantel en donde fueron captados.

GRÁFICA 7. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE LABORA EN OTRAS ESCUELAS ADEMÁS DE LA SECUNDARIA DONDE FUERON ENCUESTADOS



Fuente: Elaboración propia.

Del conjunto de docentes, cuatro de cada 10 trabaja en otra escuelas; y de éstos tres de cada 10 en tres escuelas en total. En promedio, son 17 horas semanales las que los docentes trabajan en otras escuelas. Lo que implica casi medio turno adicional al que trabajan en la escuela en que fueron contactados.

La gran mayoría de ellos, casi nueve de cada 10, lo hace en el nivel básico, posiblemente en otra secundaria o en una escuela primaria; el resto, trabaja en el nivel de educación medio. Esta circunstancia le otorga al docente cierto conocimiento y experiencia en el nivel, lo que puede ser benéfico para sus alumnos.

Cabe mencionar que 17% de los maestros tiene otro trabajo en un sector distinto al educativo, en varios casos en un negocio propio o ejerciendo su profesión (una licenciatura) de manera independiente.

Desde la perspectiva de Rondero (2009), la regulación del trabajo de los docentes se complementa con una serie de condiciones más allá de lo estrictamente legal, y que se relaciona con lo que la autora llama *regulación académica*. Esta se constituye a partir de ciertas actividades que en el marco de su trabajo profesional los profesores *tienen* que hacer, y que si bien no está regulado por un contrato, si obedece a regulaciones sobre el trabajo docente, como lo es el currículo, principal regulación del quehacer docente.

A los maestros de secundaria se les cuestionó acerca de algunas de las actividades que el actual currículo plantea como necesarias de realizar a fin de lograr que los alumnos culminen cada grado y el ciclo habiendo desarrollado las habilidades y competencias establecidas.

La siguiente tabla muestra de manera general los porcentajes de docentes que respondieron a las preguntas dirigidas a conocer la regulación académica existente en los planteles de Aguascalientes.

TABLA 7. ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y COLEGIADAS, CONTROL Y PERSONAJE QUE CONTROLA

Tipo de actividad	Porcentaje
Actividades Pedagógicas	
<i>Individuales</i>	
Realización de actividades pedagógicas	25.0
Control de actividades pedagógicas	88.9
Exigen Coordinadores Academias	45.3
<i>Colegiadas</i>	
	Bimestral
Orientación y Tutoría	38.0
Desarrollo de temas transversales	32.0
Actividades Administrativas	
Consejo Técnico	70.0
Comisiones escolares	37.8
Organización de la escuela	53.2
Exigencia de estas actividades	70.0
Exigen los Coordinadores Academias	34.0
Se sanciona por no hacer actividades	75.0
Llamada de atención de autoridades escolares	65.4

Fuente: Elaboración propia

Estas se enfocan al trabajo que los docentes tienen que hacer en colegiado, ya sea para la atención de contenidos curriculares de manera específica, como la organización de temas transversales entre asignaturas y el trabajo que se realiza en el marco de la asignatura de Orientación y tutoría, pueden denominarse actividades académicas o pedagógicas.

En tanto, es posible encontrar otro grupo de tareas que realizan también los docentes de forma colegiada, pero que se caracterizan por atender actividades más rutinarias y en las que incluso se dispone de un tiempo

especial para llevarlas a cabo, como es el Consejo Técnico, o en otros casos para el desarrollo de algunas tareas en el marco del funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Dentro del primer grupo de actividades se cuestionó por la cantidad de ocasiones en que los profesores se reúnen en colegiado para realizarlas, debido a que el currículo si bien no establece la frecuencia con que deben hacerse, sí señala la importancia de hacerlo tantas veces como lo demande el trabajo en el aula o la identificación de problemas de aprendizaje que tengan los alumnos.

Los resultados muestran que alrededor del 12% de los maestros reportan reunirse a atender estos asuntos cada mes; poco más del 30% lo hace cada dos meses, coincidiendo esta cifra con las reuniones de Consejo Técnico que se realizan con esta misma frecuencia. Dado que es el trabajo que hacen los profesores de un grupo a fin de que se mejoren los aprendizajes de todas las materias (la organización de temas transversales, 44.7%) y atender de manera efectiva los problemas de los alumnos que tengan incidencia directa con su aprendizaje (reuniones de trabajo en el marco de Orientación y tutoría, 42.3%) son los fundamentos del currículo de la secundaria, es preocupante advertir que más del 40% de los maestros dijeron nunca reunirse con sus compañeros para lograr estos fines.

Con la intención de indagar un poco más acerca de si para los profesores es fácil o difícil trabajar con sus compañeros en estas cuestiones se les preguntó sobre ello, así como las razones en que se fundamenta su opinión. Para casi seis de cada 10 maestros resulta fácil trabajar con sus compañeros lo relativo a los temas transversales y a Orientación y tutoría, y para el resto es difícil.

Es de llamar la atención que una de las principales razones de porque les resulta difícil trabajar en estas actividades, es la falta de tiempo que tienen los profesores, ya sea porque trabajan en varias escuelas, por las pocas horas que están en la escuela en que fueron captados, o bien porque todo su tiempo en la escuela es para atender los grupos, estas situaciones les complica coincidir en tiempos con sus compañeros. Dentro de las razones que les facilita

el trabajar con sus compañeros docentes, destaca la buena comunicación y disposición que existe entre ellos, misma que les permite sortear los obstáculos que implica la falta de tiempo para hacerlo.

En el segundo grupo de actividades se les cuestionó a los docentes por las reuniones de Consejo Técnico, las reuniones que tienen como fin la organización de la escuela y derivado de ello la realización de las comisiones escolares. Los resultados en el primer caso son consistentes con su naturaleza, pues las reuniones de Consejo Técnico, como se mencionó antes, están normadas y deben realizarse cada bimestre, de tal suerte que 70% de los encuestados manifestó que así sucede para el caso de Aguascalientes. Es importante mencionar que hasta hace dos ciclos escolares en Aguascalientes estaba agendado en el calendario escolar la realización de estas reuniones con una periodicidad mensual, 14.3% de los profesores encuestados indicaron que en sus escuelas se siguen llevando a cabo estas reuniones con esta frecuencia.

En el otro extremo se encuentran las reuniones que tienen que ver con la organización de la escuela y el cumplimiento de las comisiones escolares. Solo cinco de cada diez profesores dijeron que en sus escuelas se realiza la primera actividad cada dos meses, y 15% señaló que se hace cada mes; por otro lado, un porcentaje similar a este último advirtió que nunca se llevan a cabo estas reuniones.

Las reuniones de trabajo con el fin de dar cumplimiento a las comisiones escolares obtuvieron menores porcentajes en cuanto a la frecuencia con que se realizan; casi cuatro de cada 10 docentes reporta realizarlas cada dos meses, dos de cada 10 de forma mensual y casi dos de cada 10 señaló nunca trabajar colegiadamente con este fin.

Se incluyeron en el cuestionario algunas preguntas con la intención de identificar si para los profesores es fácil o difícil trabajar en colegiado con sus compañeros en los diversos tópicos que tienen que hacerlo según lo planteado por el currículo y por la normativa en cuanto a la organización y funcionamiento de los planteles de secundaria. La siguiente tabla muestra de manera sucinta los resultados obtenidos, en las líneas posteriores se describirán con mayor amplitud.

TABLA 8. FACILIDAD PARA REALIZAR ACTIVIDADES ESCOLARES

Actividades	Porcentaje
Orientación y tutoría	62.9
Desarrollo de temas transversales	58.2
Atención de temas vistos en Orientación y Tutoría	88.8
Comisiones escolares	84.6
Organización de la escuela	81.9

Fuente: Elaboración propia

Para ocho de cada 10 docentes resulta fácil realizar estas actividades, a diferencia de lo encontrado en el anterior grupo de actividades, una posible explicación es el hecho de que las reuniones de Consejo Técnico tienen varios años realizándose así como las comisiones, lo que supone cierta disposición o habituación en la cultura docente al respecto. Así lo corroboran las razones que manifiestan los maestros, pues señalan reiteradamente que es algo que ya saben cómo hacer, que se hace desde hace tiempo, su ejecución está regulada por otros actores (directivos, superiores), que es algo que deben hacer; asimismo, destacan la buena comunicación y disposición para realizar estas actividades.

Es interesante advertir que el sentido negativo de estas mismas razones son los argumentos de los profesores cuando manifiestan que llevar a cabo las actividades colegiadas es complicado o difícil para ellos.

Adicional a estas actividades colegiadas, se cuestionó a los docentes sobre algunas otras actividades de tipo pedagógico que realizan o pueden realizar en el marco de su trabajo docente y en el espacio de tiempo que están en la escuela, pues es bien sabido que los docentes de cualquier nivel educativo realizan trabajo fuera de la escuela y de la jornada laboral (Robalino, 2005; Tenti, 2011).

Es interesante advertir que seis de cada 10 docentes señaló no realizar ninguna otra actividad adicional a la impartición de clases frente a grupo, identificar las razones de ello se advierte como una veta de investigación interesante.

Dentro del conjunto de profesores que dijeron sí hacer otra u otras actividades en su tiempo de estancia en la escuela, se encontró lo siguiente. Una cuarta parte de los profesores dijeron ocupar el tiempo que pasan en la escuela asesorando alumnos que tienen problemas de aprovechamiento así como planeando actividades pedagógicas con sus colegas, este último dato resulta confuso en el contexto antes mencionado sobre el poco trabajo colegiado que para estos temas pedagógicos reportan hacer los profesores.

Dos de cada 10 docentes que dijeron hacer alguna otra actividad pedagógica se enfocan en la elaboración de reportes a los padres sobre la situación académica de sus hijos; y la actividad pedagógica que menos se reportó fue diseñar exámenes con sus compañeros maestros, hecho que se explica en la particularidad que caracteriza al tema.

Tratando de indagar más a fondo sobre lo que pasa cuando los maestros hacen o no estas actividades y el control sobre ellas, se encontró que en seis de cada 10 casos no hay consecuencias si no se hacen dichas tareas. No obstante, de todos los que dijeron que sí realizaban alguna de estas labores, el 90% reconoce que existe un control en sus escuelas al respecto y las principales figuras involucradas en ello son los coordinadores de academias (45.3%), los subdirectores (25%) y los directores en menor medida (18.8%).

Para los docentes que identifican alguna consecuencia por no realizar estas actividades pedagógicas, la mayoría (seis de cada 10) señala que se afecta el aprendizaje de sus alumnos. Con una frecuencia menor (17 y 15%, respectivamente) se advierten consecuencias como un reporte en su expediente y una llamada de atención por parte de sus superiores.

Una forma de regulación académica es la capacitación o actualización en servicio que ofrece, coordina y dirige el SE. Casi la totalidad de los maestros asiste a esta capacitación y nueve de cada 10 la considera una parte importante de su actividad profesional. La mayor ventaja que le adjudican es que los fortalece en las áreas en que se desempeñan (46.1%), así como mantenerse actualizados (40%). Sin embargo, algunos comentarios libres que hicieron los docentes sobre esta oferta que hace el SE, es que los temas no son relevantes para ellos y su trabajo, la falta de capacitación de los

coordinadores de los cursos, entre otras. Lo que vale la pena investigar a mayor detalle es el impacto que tiene lo que se dice y aprende en esos cursos en las prácticas cotidianas de trabajo.

En la entrevista, se les pidió a los profesores una valoración general respecto a si sus condiciones estructurales de trabajo significaban un obstáculo para desempeñar su labor diaria y cuáles serían las condiciones ideales para trabajar en el aula y en la escuela. Como resultado, se identificaron fundamentalmente tres códigos que agrupan las opiniones de los profesores respecto a estas condiciones: son un obstáculo para el trabajo pero se superan a diario para poder realizar el trabajo, son un obstáculo y son una ventaja.

Respecto al primer código, se puede señalar que tanto en el cuestionario como en la entrevista los docentes indican que disponen de poco tiempo para intercambiar con sus compañeros docentes y para atender de forma más particular a los alumnos debido a que la mayoría de ellos tiene todo su tiempo de contrato para estar frente a grupo. Para otros docentes existe una dificultad adicional, que es trabajar en más de una escuela secundaria o primaria, situación que no les permite disponer de tiempo a contra-turno para dedicarlo a reuniones con sus compañeros, al mismo tiempo esto afecta su sentido de pertenencia al grupo docente.

Eo.: “[...] Aparte también los maestros que trabajan en varias escuelas, y esa es una dificultad para el docente, por los traslados, llegar uno a la escuela a dar su clase, no puede ir con otros maestros, no logra uno ese contacto; ese es un problema muy fuerte en educación, ya no hay esos espacios, ni siquiera como trabajo en Academia. A veces buscamos el espacio en Consejo Técnico, que supuestamente es para reunirse en Academia, pero los directivos tienen tanta información que nos quieren dar, que ocupan el espacio, y nosotros como docentes ya no tenemos espacios.” (Entrevista 16, Profesora)

Se advierte en las respuestas de los docentes, tanto en la entrevista como en el cuestionario, el señalamiento sobre el hecho de que las condiciones

estructurales de trabajo no son del todo favorables para su desarrollo profesional; no obstante, las entrevistas dan cuenta de una actitud positiva hacia ellas, manifestando en la mayoría de los casos que estas condiciones adversas les plantean retos y oportunidades en el día a día, mismas que desde su perspectiva pueden afrontar a fin de lograr los objetivos de su trabajo.

La mayoría de las opiniones de los docentes se concentran en este código; pero también se encuentran algunos maestros para los cuales, las condiciones estructurales de trabajo representan un obstáculo difícil de resolver.

Eo.: "No ya no, por lo mismo que andamos 'córrele, vete a la otra escuela, llega allá'. El maestro llega de una hora y va a otro salón, no tenemos los espacios suficientes." (Entrevista 16, Profesora)

Pero también se encuentran algunas opiniones respecto a que las condiciones de trabajo favorecen la labor docente, pues se trata solamente de aplicar el manual y seguir las indicaciones, desde esta perspectiva el trabajo docente no es un trabajo invertido en términos de Tardif (1998), sino la ejecución de procesos, como en la industria.

Eo.: "Pues sí, es favorable, porque pues como quien dice en el dibujito pues ya está todo ahí prácticamente, ya nada más para que reafirme, pero si es favorable." (Entrevista 18, Profesor)

Los resultados antes mostrados dan cuenta de un análisis general respecto a las condiciones estructurales de trabajo, pero habrá de recordarse como se mencionó en la introducción que se incorporaron dos criterios más para dar cuenta de los resultados, el perfil profesional y la antigüedad como docente. En las siguientes líneas se muestran los hallazgos para cada uno de estos criterios.

Como se recordará, se tienen cuatro criterios de caracterización de los participantes en la investigación, pues la literatura existente sobre los docentes señala que el perfil profesional, la antigüedad en el ejercicio de la docencia y el sexo son factores que distinguen a los docentes y sus prácticas de trabajo. En

este sentido, los análisis de la información obtenida se sometieron a estos criterios a fin de encontrar diferencias o semejanzas entre los distintos grupos de profesores de la muestra.

1.1 Perfil profesional

Se ha denominado perfil profesional a la formación de origen que tienen los docentes del estudio. Como sea mencionado ya en el apartado metodológico, en las escuelas secundarias de México y de Aguascalientes es común encontrar docentes que tienen una formación normalista, es decir que estudiaron en las instituciones formadoras de docentes; o bien, a no normalistas, que estudiaron en las universidades carreras en diferentes áreas de especialización y que están en las secundarias atendiendo una materia relacionada con su perfil profesional, o también a aquellos que estudiaron una carrera a nivel técnico y que atienden por lo general las asignaturas tecnológicas. Así en la muestra se tienen a *normalistas* y a *no normalistas*, y en función de este rasgo se analizó la información, encontrando los siguientes resultados.

Tomando en cuenta el perfil profesional, se advierte que son más los docentes normalistas quienes consideran que si las condiciones son adversas para realizar su trabajo, les significa un reto a vencer, y que precisamente eso es lo que caracteriza al maestro frente a cualquier otro profesionista.

Los normalistas consideran que trabajar con muchos alumnos y que estos tengan contextos sociales y económicos desfavorables, con el tiempo reducido, o como muchas actividades que realizar, y al mismo tiempo cumplir con demandas administrativas, les representan retos que les permite identificar las debilidades que como no normalistas tienen y que deben hacer uso de sus fortalezas para enfrentarlas.

“En algunos momentos creo que todo eso significa retos, y esos retos finalmente lo ayudan o lo motiva a uno a salir adelante, son esos retos que nos permiten de verdad después de una formación normalista darnos cuenta de que la profesión para la cual nos preparamos está rindiendo frutos, el maestro debe de entender lo que tiene a la mano

para poder hacer un trabajo bueno no excelente, que se apegue a lo que nuestras autoridades nos están proponiendo ellos.” (Entrevista 17, Profesor)

Es de llamar la atención que estos docentes mencionan que si las demandas de sus autoridades les implican mayor trabajo o están fuera de la realidad, generalmente lo hacen y cumplen, aunque en el aula suceda otra cosa. Cabe precisar que por lo general se refieren a la elaboración de reportes administrativos, planeaciones de acuerdo a formatos específicos; en todos los casos, los maestros consideran que pese a que elaboren sus planeaciones siguiendo el formato que les da la supervisión escolar o el que a ellos les es funcional, en el aula, las condiciones del momento son las que orientan su quehacer.

Entre los no normalistas se advierte un sentimiento de adaptación a las condiciones estructurales adversas para trabajar, aunque es más evidente el sentimiento de resignación por parte de estos entrevistados que de los normalistas, quienes hablan de oportunidades de mejora.

Eo.: “[...] bueno, no tanto que limite, vamos yo quisiera estar en una escuela que tuviera todas las facilidades del mundo, que tuvieran un tipo de alumnos magníficos, pero ¿qué chiste sería?, ahora, esto es lo que me tocó trabajar y es lo que tengo que pulir, ósea, al final de cuentas, quien lo va a ser brillante es mi trabajo.” (Entrevista 5, Profesor)

En torno a ideas respecto a que las condiciones de trabajo son claramente negativas, se agrupan en su gran mayoría los normalistas, solo se encuentra a un profesionalista. Señalan claramente que no tienen espacios ni tiempos para realizar intercambios docentes, que son muchas las horas y los alumnos que tienen que atender cada día, que los contextos desfavorables de sus alumnos no contribuyen a que puedan realizar bien su labor, así como las actividades y trámites administrativos que tienen que realizar.

De igual manera, solo fueron normalistas los que manifestaron algunas ideas acerca de que las condiciones estructurales que tienen constituyen aspectos positivos de su trabajo, pues ya está todo dado, estipulado y ellos solo tienen que aplicarlo, al parecer eso les facilita el trabajo, no tienen mucho más que complicarse ni preocuparse. Asimismo, contar con una plaza laboral, les da estabilidad y eso los motiva para hacer su trabajo.

1.2 Antigüedad en la docencia

El tiempo que permanece una persona ejerciendo una actividad laboral, en definitiva ejerce influencia en la forma en cómo se aprecia tal quehacer y lo que se piensa sobre él y sobre sí mismo como ejecutor del mismo (Tardif, 2004). En este sentido, se hizo un análisis de la información recabada entre los docentes del estudio a partir del tiempo que tienen siendo maestros en el nivel secundaria.

La literatura reporta que cinco años o menos no es tiempo suficiente para que los profesionales de la docencia hagan cambios sustantivos en su forma de hacer el trabajo y lo que se piensa sobre este y sobre sí mismo como ejecutor de esa labor. Así, los análisis elaborados en esta investigación tomaron este tiempo como guía. Se denominaron *noveles* a los que tienen cinco años o menos en la docencia y *expertos* a los de más de cinco años.

El análisis realizado a la información sobre las condiciones estructurales de trabajo considerando este criterio indica que si bien encontramos puntos de vista tanto de noveles como de expertos en cada uno de las variables del eje de análisis, es poca la frecuencia con que la voz de los noveles se manifiesta al respecto.

En torno a la idea de que las condiciones estructurales se superan para poder realizar el trabajo, los noveles señalan que trabajar en condiciones no favorables es una oportunidad para identificar en sí mismos las fortalezas y debilidades con que se cuenta y buscar campos de oportunidad. De igual manera, que la función del maestro es hacer lo mejor a partir de lo que se

tiene, aunque esto que se tiene sea un conjunto de condiciones que no favorecen desde su punto de vista el trabajo que tienen que realizar.

Eo.: "En algunos momentos creo que todo eso significa retos, y esos retos finalmente lo ayudan o lo motiva a uno a salir adelante, son esos retos que nos permiten de verdad, después de una formación normalista darnos cuenta de que la profesión para la cual nos preparamos está rindiendo frutos, el maestro debe de entender lo que tiene a la mano para poder hacer un trabajo bueno, que se apegue a lo que nuestras autoridades nos están proponiendo." (Entrevista 17, Profesor)

Desde una perspectiva diferente, un lego considera que estas condiciones es algo positivo, pues ya todo está dado y a él únicamente le corresponde aplicarlo, sin complejizar su labor más de lo debido.

Finalmente cuando se considera que las condiciones estructurales en que se hace la labor docente son claramente negativas, hay una ligera mayor presencia de opiniones de noveles que en las otras dos variables.

2. El ser y el hacer el trabajo docente

2.1 Ser docente, concepto del rol

Buscar una respuesta a la pregunta ¿qué es ser docente? resultó para la mayoría de los entrevistados un detonante provocador para expresar sus ideas sobre sí, sobre su trabajo, y poder diferenciar su profesión entre el ser y el hacer, así como los orígenes que tienen estas ideas.

Este eje teórico intenta dar cuenta del *habitus* docente, especificando que en este estudio se indagó sobre las ideas, las significaciones que los profesores han desarrollado sobre *ser docente* y *hacer el trabajo docente*.

Las ideas expresadas por los entrevistados se reportan aquí a partir de la frecuencia con que fueron expresadas por todos ellos. Cabe mencionar que en los códigos: responsabilidad, compromiso y trabajo invertido o vivido, se

repite la idea de "formación de los alumnos". Para los docentes esto implica tanto un compromiso como una responsabilidad, así como la idea de invertir más de su tiempo de contratación y de su rol a fin de lograr este objetivo.

Si bien para algunos docentes el *ser profesor* significa cumplir con lo que deben o responder ante el compromiso laboral con sus autoridades educativas, para la gran mayoría su principal compromiso y responsabilidad está con los alumnos y con su formación, acciones que van más allá de facilitarles el proceso de aprendizaje o de transmitirles conocimientos.

Er: "¿Por qué responsabilidad?"

Eo: "Porque llevamos en las manos la materia prima de toda la sociedad y en la etapa de la adolescencia es cuando hacemos al adulto, o lo formamos o lo echamos a perder; esa es mi idea central. Si aquí en la adolescencia podemos decirle "Sabes que tú puedes hacer esto", podemos motivarlos, incentivarlos para que ellos puedan seguir adelante." (Entrevista 21, Profesor)

El análisis de la información tomando como criterio de selección el perfil profesional permite identificar que tanto en los normalistas como en los no normalistas la idea de responsabilidad se asocia a la importancia que tiene el hecho de estar formando seres humanos, de formar a los alumnos para que sean responsables y autónomos en el futuro así como en la formación integral que incluye valores, de tal suerte que su función como profesores es darles lo que necesitan en este sentido, idea que trasciende el rol de facilitar o transmitir solamente contenidos curriculares.

Existe una clara diferencia entre los normalistas y los no normalistas en este sentido, para estos últimos su compromiso está claramente identificado con la autoridad, pues señalan que se trata de hacer lo que se debe. Por el contrario, para los normalistas su compromiso está claramente con los alumnos y con su trabajo. Si su concepción del rol es ser responsable en la formación integral de los jóvenes, su compromiso se orienta en esta misma dirección.

Ser docente significa para muchos maestros una entrega completa a la profesión, en la que el trabajo que se realiza en la escuela trasciende los muros del plantel y los objetivos curriculares. Ser docente implica para ellos formar de manera integral a los jóvenes, estar ahí para escucharlos, para orientarlos, para darles cariño, en algunos momentos ser como padres, dicen. En este sentido, implica una forma de vida pues para algunos, se es maestro dentro o fuera del aula, en tanto deben enseñar con el ejemplo cotidiano en todos los lugares.

Er.: "¿para usted que significa ser docente?"

Eo: "Es una profesión muy bonita y muy complicada. Es dar todo por el todo, tanto en trabajo como en persona te relacionas con los alumnos en gustos, disgustos, en manera de ser y es transmitir el conocimiento que hemos adquirido a los alumnos, por medio de actividades dinámicas e interesantes para ellos." (Entrevista 3, Profesora)

En palabras de Tardif (2004), la docencia es una profesión en la que se invierte la vida por completo y que se vive siempre. Los entrevistados coinciden en ello pues manifiestan que su trabajo les consume más tiempo del que están en la escuela, tiempo que en ocasiones le quitan a su propia familia para dárselo a su trabajo y especialmente a sus alumnos. Es muy reveladora la siguiente cita:

"Er: ¿todo mundo lo tiene en la escuela? (el número de teléfono celular del profesor)

Eo: Todo mundo lo tiene y me están marcando porque está deprimido, porque se murió el papá y le digo, ¿por qué a mí?, pero luego recapacito y digo: 'es mi papel'.

Er: ¿Y cómo se siente?

Eo: Bien, bien, es un alago para mí, le voy a comentar algo, yo tengo 24 años de casado y no tengo hijos y no me puede, porque estos, iestos son míos!" (Entrevista 4, Profesor)

Claramente, son los normalistas los que conciben la docencia como un trabajo invertido o vivido, solamente un profesionista lo describe como una actividad que le demanda una entrega completa. Este resultado es revelador, pues se advierte que quizá la formación normalista está teniendo un fuerte impacto en esta idea que se manifiesta en los entrevistados y que está contribuyendo de manera sustancial a la cultura de trabajo docente que existe en las escuelas secundarias de la entidad, y quizá del país; habrá que recordar que la formación normalista también se rige por un currículo nacional.

Otro de los códigos que resultaron en el análisis de las entrevistas es el que habla sobre el ser docente como un personaje importante dentro de la sociedad y como una figura de cambio. Los profesores identifican que el trabajo que hacen es una función primordial para la sociedad pues se enfoca a formar a las futuras generaciones de cualquier sociedad; en este sentido, los maestros tienen en sus manos la posibilidad de formar mejores hombres y mujeres que redunde en una mejor sociedad; asimismo, cada alumno es una posibilidad de rescatar la sociedad, que desde su perspectiva, se está perdiendo.

Eo.: "Yo comparto un poco esa visión de cambio, es un personaje de cambio, es un personaje que tiene a su disposición el poder de crear, inclusive hasta de destruir, lamentablemente hay esa bipolaridad. A mí me ha pasado a veces que los mismos chavos lo toman a uno como una figura eterna. Inclusive esa visión del docente, donde es en algunos casos el papá, quien los dirige, quien está al pendiente de ellos, yo pienso que la mayoría mantiene esa visión." (Entrevista 17, Profesor)

Es notoria la claridad de este grupo de docentes respecto al trabajo tan importante que desempeñan (personaje importante) y aunque los no normalistas también realizan esta labor, solo uno de los 22 casos identificó que su trabajo es fundamental para la sociedad, una hipótesis puede ser que los no normalistas no se ven a sí mismos como docentes y por ello no se conceptualizan en este rol, como si lo hacen los normalistas.

Un tanto asociado a este rol, algunos entrevistados consideran que el docente es una figura de autoridad debido precisamente a la función tan importante que realiza para la sociedad y porque promueve cambios relevantes en ella.

La vocación es una idea que se asocia con el trabajo docente. Comúnmente se escucha en la sociedad que el sacerdocio, la medicina y la docencia son profesiones para las que indudablemente se debe tener vocación. Algunos de los entrevistados coinciden con ello y manifiestan que esta vocación se hace visible en el hecho de estar dispuesto a entregarse al trabajo, de formar a los alumnos hacia el bien y en servir y dar a los demás, no solamente a sus alumnos, sino a la sociedad en su conjunto. Es importante mencionar que en este código se ubican tanto ideas de normalistas como de no normalistas.

Eo: "Pues nada, que es muy satisfactorio ser maestro, al menos yo que no tengo la formación de ser maestro, pienso que las mismas circunstancias por las que llegué a estar aquí y el estar frente al grupo, transformó toda mi visión y formó un nuevo maestro, yo soy maestro por vocación y no por formación." (Entrevista 5, Profesor)

Dar conocimiento, es otra de las ideas asociadas a la pregunta qué es *ser docente*. Los maestros consideran que su profesión se circunscribe a que sus alumnos "se lleven su conocimiento" o en el hecho de que educarlos es darles conocimientos y que sean capaces de aplicarlos con el fin de lograr un bienestar en el futuro. Fueron dos entrevistados los que se manifestaron en este sentido, el profesionalista expresó la primera idea, y el normalista la segunda, que concuerda más con las ideas sobre el compromiso por la formación de los jóvenes.

La idea de *convivir con los alumnos* también habla de lo que para algunos entrevistados es ser docente. Manifestaron que es tratar con seres humanos, estar con ellos y tener la oportunidad de divertirse en esta convivencia cotidiana. Estar con ellos es una razón expresada por un docente profesionalista, las otras dos ideas surgieron de docentes normalistas.

Finalmente, para dos maestros, ser docente es una *oportunidad de desempeñarse profesionalmente*. Uno de estos casos es una maestra, profesionalista que claramente manifiesta que en su rol de mujer, ama de casa y madre, la docencia es una buena alternativa laboral en vista de las condiciones estructurales que la definen. No obstante, dice que luego de varios años de ejercer el rol docente, le gusta y está convencida de que es lo que quiere hacer profesionalmente.

Eo. "Mi decisión de ser docente no estaba muy clara, pero debido a las circunstancias que tiene uno como mujer, madre de familia, esposa, trata uno de buscar la mejor manera de rendir tanto en el trabajo como en el hogar, y fue una forma que se acomodó conmigo. Yo sentía que tenía facilidad para transmitir el conocimiento y para explicar, y eso fue lo que me hizo decir 'voy a dar clases', y entonces pues fui poco a poco acomodándome." (Entrevista 7, Profesora)

Solo uno de los maestros entrevistados manifestó que su idea inicial sobre ser docente se asociaba a *realizar un trabajo fácil* en el que tendría muchas vacaciones. Este caso es peculiar, pues se trata del hijo de un profesor, pero cuya vocación no estaba en la docencia; sin embargo, siguiendo los consejos de su madre respecto a la comodidad que representaría heredar la plaza docente de su padre, se formó en la Normal Superior. Comenta que de niño y joven la idea que tenía de este trabajo era precisamente que era fácil, así lo siguió pensando mientras estaba en la normal, e incluso al incorporarse a una escuela; no obstante, luego de algunos años de ejercer como docente identifica que en absoluto es una tarea fácil.

El análisis considerando la antigüedad en el servicio muestra que las opiniones de los noveles se concentran en unos pocos códigos de esta variable, principalmente cuando hablan de que el profesor es para ellos una persona que debe ser *responsable*, específicamente al reconocer el gran compromiso que tienen para con los jóvenes en el sentido de formarlos de manera integral y que de esa formación depende en mucho el tipo de actor social que tendremos en el futuro.

En estrecha relación con estas ideas se advierte que algunos docentes noveles consideran que el docente es un personaje importante para la sociedad porque promueve cambios significativos, realizando con ello una función fundamental; no obstante, también reconocen que este trabajo implica mucha entrega pues al trabajar con seres humanos se está en posibilidades de formarlo en sentido negativo.

Er: "¿Y ahora cuál es su idea o cómo definiría ser docente?"

Eo: "Ahora yo siento que tenemos un reto muy grande por la cuestión familiar, como padres no ponemos nuestro granito de arena, por lo tanto los alumnos ya son muy diferentes, a veces no entendemos por qué no les interesa la educación; pero si es un reto muy fuerte el que tenemos, porque tenemos que cambiarles la actitud, cambiarles la mentalidad, sabemos que es un reto muy difícil pero decimos 'no es fácil, pero tampoco no es imposible'." (Entrevista 19, Profesor)

En contraposición, la voz de los expertos está presente en casi todos los códigos que dan cuenta de esta variable. Es interesante identificar que en el código que habla de la profesión como un trabajo invertido o vivido (Tardif, 2004), es casi única la presencia de expertos; de igual manera, en los códigos sobre considerarse una figura de autoridad, tener vocación, dar a los jóvenes conocimiento, convivir con los jóvenes y también como una oportunidad profesional.

Se advierte claramente que el tiempo de estar ejerciendo la profesión transforma la idea que tienen los profesores respecto a rol que ejercen y el nivel de influencia que tienen tanto en los alumnos como en la sociedad, como lo manifiesta Tardif (2004).

2.2 Aprendizaje de las nociones *ser* y *hacer* el trabajo docente

En estrecha unión a la pregunta sobre *ser docente*, se planteo en la guía de entrevista y en la operacionalización de los ejes de análisis indagar sobre las figuras y los ámbitos que han contribuido en el desarrollo de sus nociones.

La influencia que ejerce cada ámbito de socialización en que se ve inmerso un ser humano es definitiva para la conformación de sus ideas, creencias y saberes del mundo que le rodea. En sus trabajos Pries (2004) identifica cuatro ámbitos fundamentales a partir de los cuales se desarrollan las nociones de profesión, trabajo y empleo, estos son: la empresa o autoridades, la familia-sociedad, el clan o los compañeros, y el ejercicio mismo de la profesión. Estos ámbitos se incluyeron en nuestro estudio pero se incorporó el momento de la formación como un espacio-tiempo específico que influye en la construcción del concepto *ser docente*.

El análisis de las entrevistas nos permite identificar que de sus autoridades docentes, entiéndanse las figuras sindicales, los directivos del Instituto de Educación de Aguascalientes, incluyendo supervisores y jefes de asignatura, así como sus directivos escolares, son pocas las ideas o nociones básicas que les han transmitido respecto a lo que implica ser y ejercer el rol docente.

Er: "Por ejemplo su sindicato, ¿cómo define el ser docente?"

Eo: "El sindicato, bueno no sé. No tengo mucha relación, pero yo creo que lo definen más como recurso humano, más que la esencia del ser docente. Es más bien como el instrumento que tengo para repartir y obtener beneficios o incluso dar beneficios, más como figura que como persona." (Entrevista 1, Profesora)

Estas ideas fueron expresadas principalmente por normalistas, en solo un caso un profesor de origen profesionista mencionó que sus autoridades le han transmitido la idea de que son creadores de las nuevas generaciones.

La idea *cumplir*, también ha sido otro aprendizaje sobre su quehacer profesional que han dejado en ellos las autoridades superiores, pero como sucede con la idea sobre la responsabilidad, son poco elaboradas las respuestas y se centran en comentar que es hacer bien el trabajo y cumplir con todas las funciones, formar alumnos competentes, y para algún profesor esta noción se puede advertir en los ejemplos de buenos maestros que dan mucho más de lo que su rol implicaría en un momento dado. Cabe mencionar que esta idea solo fue expresada por docentes formados en las normales, ningún profesionista se adscribió a ella.

Se encontró también que para algunos educadores, la idea de ser docente que les han transmitido sus autoridades está asociada a lo que dice el plan y programas de estudio respecto a ser un *facilitador de conocimientos*, y así quizá lo han entendido, la idea o creencia de lo que esperan de ellos las autoridades educativas. Esta idea fue reportada tanto por los normalistas como por los no normalistas.

En oposición a estas ideas, algunos docentes reportan que sus autoridades les han manifestado ideas negativas sobre su trabajo, señalando que existen algunos *malos* maestros que no hacen su función como debe ser y solo asisten a las aulas a pasar el tiempo, para estos docentes son malos ejemplos que los desmotivan a hacer su trabajo, teniendo este mensaje un efecto negativo entre los profesores.

No fueron pocos los profesores que mencionaron que sus autoridades no tienen una idea clara y real respecto a lo que significa ser y hacer el trabajo en el aula, pues consideran que nunca han estado en ellas y que lo que dicen está muy alejado de lo que sucede en realidad, por ello las demandas que les hacen de pronto son poco asequibles. Se advierte coincidencia en esta idea entre no normalistas y normalista; no obstante, fueron más estos últimos, muy probablemente porque su formación y experiencia en el aula favorece su juicio.

Eo.: “[...] entonces hay un deber ser, hay un deber ser que nos marcan las autoridades y pues dista mucho de la realidad.” (Entrevista 17, Profesor)

Es importante mencionar que también algunos docentes señalan que no han escuchado ningún concepto respecto a la labor docente por parte de sus autoridades superiores, lo que sin duda representa un eje de análisis a mayor profundidad respecto a las razones de ello o el impacto que puede tener esto en su quehacer cotidiano.

Una idea que también señalan los entrevistados es que para sus autoridades es fundamental que ellos tengan claro que su labor implica buscar el bienestar de los chicos con los que trabajan. Esto en el sentido de buscar en todo momento que estén bien cuidados y que se les den las herramientas necesarias en el aula y en la escuela a fin de lograr un desarrollo integral, más allá de lo académico solamente. Esta idea se repite en varias ocasiones y se va perfilando como un eje que aglutina muchas de las ideas y prácticas de los docentes en educación secundaria. No se advierte una diferencia importante debido al perfil profesional.

Er: "Maestro, de sus autoridades educativas ¿qué idea ha escuchado sobre ser docente en secundaria?"

Eo: "En el transcurso de mis 20 años de servicio, varía dependiendo de la personalidad de cada directivo, su forma de expresarlo, pero en algo que coinciden todos es en el bienestar de los alumnos. El primer objetivo -al igual que yo- son los muchachos, son los alumnos, dentro de las posibilidades que tenemos para poderlos ayudar y auxiliar."
(Entrevista 20, Profesor)

La familia es sin duda el círculo primario de socialización, de la que adquirimos muchas ideas y creencias que rigen nuestro comportamiento a lo largo de la vida. Por ello, resulta interesante mostrar lo que, desde la perspectiva de los profesores, se dice en las familias y en la sociedad respecto a su profesión y la forma de realizarla.

La noción que identifican los profesores más comúnmente en sus familias y en la sociedad en general es *responsabilidad*. Asociada generalmente al hecho de que son profesionales que desempeñan una labor compleja en

tanto transmiten conocimientos y también educan, en sentido amplio, a los alumnos, esto implica también darles apoyo en todo momento; así, desde la perspectiva de los entrevistados en las familias hay un cierto reconocimiento a la forma en que realizan su trabajo, pues identifican que lo hacen de la mejor manera.

Er: "En su núcleo familiar, ¿qué idea ha escuchado sobre ser docente?"

Eo: "Pues en mi familia como es muy pequeña, todos tienen el concepto de que el docente es una persona que apoya, que acompaña, que te educa, lamentablemente la sociedad se ha vuelto muy adversa a esa cuestión." (Entrevista 5, Profesor)

Entre los entrevistados que pertenecen a familias docentes, en las que sus padres, hermanos y otros familiares también ejercen la docencia, se advierte la idea de que los maestros deben de entregarse de manera total y completa al ejercicio de su profesión, lo que muestra una idea de trabajo vivido en términos de Tardif (2004), y esta idea se vuelve a manifestar cuando se les cuestiona por las razones por las que realiza ciertas actividades en su trabajo cotidiano. En este mismo sentido, son más los docentes normalistas que se suscriben a estas ideas: mientras que solo se encuentra un caso de un profesionista.

Er: "En su familia, o su grupo social más cercano ha escuchado cómo definen al docente o el trabajo docente"

Eo: Sí, en mi familia todos somos maestros y definitivamente pues nosotros nos ponemos a platicar en ocasiones y si comentamos que nuestra labor definitivamente la llevamos a cabo como debe de ser, porque es una entrega, entrega de corazón, porque tuvimos un ejemplo muy bueno que fue mi mamá, veíamos como entregaba ella todo por sus alumnos." (Entrevista 8, Profesora)

También existen creencias que no son del todo positivas respecto a lo que han escuchado u oído en sus familias o en la sociedad respecto a su trabajo. La

pérdida de valor social que ha sufrido la profesión y al incremento de mujeres que se han incorporado al mercado laboral, han originado ideas entre los padres de familia y entre la sociedad en su conjunto, respecto a que los maestros son ahora los “cuidadores” de los chicos mientras los padres están fuera del hogar. Para los maestros esta idea no favorece el trabajo que ellos tienen que hacer porque no se reconoce la función de enseñanza que antes prevalecía en la sociedad.

Er: “El concepto de docente en la sociedad que usted percibe ¿cuál es?”

Eo: “Pues ya está deteriorado, el maestro nada más es el que está parado ahí, igual si cubre clases bueno y si no, ni modo, no les interesa, lo que les interesa a los papás es de que me cuiden ahí a mi niño mientras trabajo para buscar la comida.” (Entrevista 5, Profesor)

Son más los docentes no normalistas quienes han escuchado estas ideas tanto en sus familias como en la sociedad cercana a ellos. Una posible explicación son los casos antes reportados, maestros provenientes de familias docentes, en donde hay un claro reconocimiento a su trabajo.

A muchos de ellos les queda claro que en la sociedad existe un concepto poco positivo respecto a su trabajo, considerándolo como algo *fácil* puesto que tienen muchas vacaciones, un buen salario, un buen horario laboral y lo que realizan frente al grupo no es complejo. Asocian a estas ideas negativas al hecho de que en los últimos años debido a muchas circunstancias, incluso a malos ejemplos que han salido a la luz de maestros que no hacen su trabajo como debe ser, es que esta profesión ha perdido el valor social que antes tenía, este demérito social es el origen de malas ideas respecto a su trabajo. De igual manera ha como se señaló para el código anterior, son profesores no formados en la docencia quienes advierten estas ideas en su círculo cercano de socialización.

Er: “¿Qué concepto tienen del ser docente?”

Eo: "Tengo el concepto de muchas personas. En mi vida diaria, de familia, ser maestro es lo peor, lo más flojo, lo más fácil." (Entrevista 6, Profesora)

En el clan, los profesores señalan la prevalencia de la idea de *trabajo fácil*, pues se advierte la falta de compromiso, la poca claridad respecto a la enorme responsabilidad que implica ejercer la docencia y el impacto que tienen en la formación integral de los jóvenes, más allá de la sola transmisión de conocimientos.

Pero también existen otros casos en que la antigüedad que tienen muchos de los profesores ejerciendo el rol, les ha llevado a pensar que es fácil, pues ya tienen muchos años haciendo lo mismo. Este conjunto de ideas fue expresado por los normalistas.

Er: "¿Algunos compañeros piensan que es fácil?"

Eo.: "Sí, piensan que es fácil, pero obviamente porque ya tienen más de 10 años, hay de todo, los que tienen más antigüedad dicen "no, si es fácil", los que tienen menos a lo mejor batallan." (Entrevista 18, Profesor)

En definitiva entre los compañeros se advierten ideas positivas respecto a su trabajo. Prevalece la noción de responsabilidad que se asocia principalmente con darse cuenta de que su labor es muy importante y que implica un fuerte compromiso con los alumnos pero también con la sociedad, razón que los obliga a mantenerse en constante capacitación. Para ellos la responsabilidad y el compromiso es resultado de la vocación que se tiene por la enseñanza, por formar a los niños y entregarse por completo al trabajo. No se advierte una diferencia de ideas en base a la formación profesional.

Er: "De sus compañeros docentes ¿hay alguna idea que se maneje sobre qué somos, a qué venimos, qué tenemos que hacer?"

Eo: "Creo que todos tenemos claro cuál es el motivo, qué es lo que venimos a hacer y cuál debe ser nuestro desafío. No dejo de reconocer

que habrá algunos compañeros que sí vienen por lo que les pagan y porque les obligan a venir, pero yo creo que un 98% del personal sí está comprometido con su trabajo, el que sabe claramente cuál es su trabajo al ser docente, su misión y visión de ser docente, sus objetivos los tienen muy bien definidos.” (Entrevista 20, Profesor)

La entrega a la profesión no es real en todos los casos, algunos entrevistados comentan que para ciertos compañeros la profesión docente significa la oportunidad de ir ascendiendo el escalafón y adquirir prebendas de tipo político, lo que desde su perspectiva desvirtúa el objetivo del ejercicio magisterial. Del mismo modo, disfrutar de los beneficios que tiene la profesión sin cumplir con lo que implica el trabajo en el aula y en la escuela. Así lo consideran tanto normalistas como profesionista.

Un último ámbito de influencia en el aprendizaje del concepto *ser docente* es lo que la profesión y su ejercicio les ha dado. Por un lado, se encuentran todas las experiencias que han acumulado en el transcurso del tiempo y que para los entrevistados representan saber y llegar a ser verdaderamente profesor; de la misma manera, estar en el aula enseña lo que implica la profesión.

Pero este apilamiento de experiencias que da el ejercicio del rol, es mucho menos importante para configurar su propia idea y creencias, que el hecho de encontrar en la docencia una forma de satisfacer ciertas necesidades que en su adolescencia y en su paso por la escuela secundaria orientaron de cierta manera su elección profesional.

Er: “Y ¿por qué se decide estudiar para Maestra?”

Eo: Yo me decidí porque hubo ciertas cosas en mi vida personal que empezaron en la adolescencia entonces ahí fue para mí como una llamada de atención, entrar a investigar de fondo ese problema: ¿en dónde empezó? ¿Por qué empieza? o ¿En qué momento de la adolescencia es cuando al niño se le mete la idea de todas esas problemáticas? Al principio, yo iba directamente a Nutrición porque yo pensaba que ahí iba a cubrir mi necesidad, pero me doy cuenta que yo

tenía que empezar a investigar, a identificar cuándo empecé con esa problemática y fue en la adolescencia.” (Entrevista 21, Profesora)

En algunos casos vivir injusticias en la forma en que los maestros se comportaban con ellos, en la asignación de calificaciones o en la valoración de su esfuerzo los hace que ahora como docentes estén muy pendientes de estas acciones e involucren a sus alumnos en el trabajo que se hace a diario. En otro caso, el entrevistado manifestó claramente que cierto problema que tuvo en la adolescencia y que no pudo resolver, lo encaminó a la profesión a fin de resolver sus conflictos y necesidades, así como para orientar siempre que pueda a sus alumnos y tratar de que ellos no tengan problemas como en su caso.

Se advierte claramente que tanto para los normalistas como para los no normalistas, el ejercicio de la profesión ha sido fuente importante en su proceso de aprendizaje del rol. Algunos comentan que si bien en la normal tienen la oportunidad de realizar prácticas antes de concluir, nada es comparable con estar solos frente a su grupo de alumnos.

Er: “Estas ideas ¿Dónde las escuchó? ¿Se han formado a lo largo de su ejercicio?”

Eo: “Pues es lo que va observando uno, lo que va uno aplicando, lo que uno comenta a veces entre compañeros, lo que uno desarrolla en reuniones de carácter técnico, es lo que va aprendiendo uno en el transcurso de la profesión, porque cuando sale uno de las normales, es solo la teoría, con la práctica ya es otra situación.” (Entrevista 2, Profesor)

En el caso de los maestros de origen universitario la experiencia en el aula, es sumamente formadora, ahí aprenden lo que realmente es *ser y hacer* el trabajo docente.

“Eo.: Yo al principio no quería estar aquí, después de estar aquí ya siete años uno ya ve como es por dentro, tal cual, porque cuando llegue me pedían planeaciones y yo no sabía cómo hacerlo, empecé a

apoyarme con los demás maestros, pero al fin de cuentas es algo que le deja a uno mucha satisfacción, porque los mismos alumnos le dan mucha satisfacción.” (Entrevista 13, Profesor)

Como sucedió en la variable anterior, la voz de los docentes noveles fue mínima, se concentró en las siguientes ideas. De sus autoridades escolares básicamente reportan que les han transmitido que su trabajo implica responsabilidad, principalmente hacia formar a los alumnos, darles conocimiento y en segundo lugar, hacia la sociedad quien ha confiado en su labor. Sus ideas dan cuenta de tener una esperanza sobre lo que pueden hacer al desempeñar su trabajo, pues hablan de un respeto por los alumnos, de un rol fundamental para la sociedad, de mantener en el ejercicio de su trabajo un vínculo con el rol familiar, pues han identificado la importancia que tiene su trabajo. Pero también reportan que de sus autoridades no han escuchado una idea clara respecto a lo que implica ser docente.

Han aprendido de su círculo cercano, la familia y la sociedad, ideas negativas sobre su trabajo, pues saben que los consideran los cuidadores de sus hijos, flojos y en suma, advierten un desencanto respecto al ejercicio de la profesión.

Son pocas las ideas que han identificado entre sus compañeros docentes, centrándose básicamente en la importancia que tiene para el maestro mantenerse en constante actualización. Es interesante también escuchar la opinión de un profesor novel respecto a que ha escuchado de los más expertos que el trabajo docente es fácil, y él piensa que es precisamente por el tiempo que ya tienen haciendo su trabajo.

Finalmente se advierte que estos maestros, han aprendido mediante sus experiencias personales como alumnos y en los pocos años de ejercer el rol, que ser maestro es una oportunidad de dar a los jóvenes lo que ellos consideran necesario en este momento de su desarrollo y lo que en su momento necesitaron de sus profesores.

Las opiniones de los docentes expertos están presentes también en todos los códigos de esta variable; sin embargo, es interesante mostrar que

algunos de ellos habla que de sus autoridades tienen un concepto bastante limitado lo que implica ser docente y que esto solo se aprende al estar en las aulas, pues es un trabajo bastante complejo.

Eo.: “[...] sí nos tratan de igualar o quieren que sigamos modelos de otros países, sin ver siquiera cuál es la necesidad de nuestro país, yo si estoy consciente de que tenemos que formar alumnos competentes a nivel mundial, pero tenemos que ver el fondo de aquí.

Er: ¿Usted cree o lo que ha escuchado sobre ser docente de nuestras autoridades de pronto es ajeno a lo que demanda nuestro país?

Eo: Sí, es imitar a los demás países, claro que no está fuera de la realidad, hay que darles a los muchachos lo que merecen, atender sus diferentes estilos, pero cada vez los hacen, como yo digo, imás inútiles!.” (Entrevista 5, Profesor)

Cuando se les cuestiona sobre las ideas que han aprendido de sus familiares o grupo social cercano, se pudo identificar que varios de los entrevistados provienen de familias docentes, en este sentido, las ideas que les han transmitido se centran en reconocer la enorme responsabilidad que tienen como docentes. Para ellos ser docente es transmitir conocimientos a los alumnos, apoyarlos en su formación, entregarse de forma total a ellos y en suma, estar comprometido con su trabajo.

En el resto de los códigos, las ideas de los profesores expertos están presentes, sin advertir una diferencia importante a lo mostrado en el análisis general.

2.3 Hacer el trabajo docente

El trabajo docente y las ideas que tienen al respecto causó entre los entrevistados cierto desconcierto, pues se advirtió en varios casos confusión, para algunos no había diferencia entre *ser docente* y *hacer el trabajo docente*,

con un poco de claridad en las preguntas y algunos ejemplos pudieron reflexionar y hablar al respecto.

Las respuestas más frecuentes tienen que ver con el hecho de hacer el trabajo con entrega, pero bajo la encomienda de comprometerse a mejorar la vida de los alumnos en el presente y hacia el futuro. Es decir, no se trata solamente de hacer su labor de la mejor manera, sino de buscar que sus acciones tengan impacto positivo en la vida presente y especialmente futura de los alumnos que atienden.

Resulta complejo tener certeza sobre esta idea, pues seguramente los docentes no volverán a ver a sus alumnos actuales como para corroborar que su trabajo ha tenido impacto. No obstante, los profesores piensan que si hacen un buen trabajo en el momento actual, ayudarlos o motivarlos para que solucionen sus problemas tanto familiares como académicos, habrán sembrado la semilla de una mejor vida en los alumnos que no puede más que culminar en una buena vida.

Er.: "Y ¿hacer el trabajo docente?"

Eo.: Bueno, hacer el trabajo docente pues es todavía más difícil, porque debemos conocer realmente cual es la situación de nuestros alumnos, que estilos de aprendizaje tienen, como podemos motivarlos y que trabajen aún con las situaciones familiares que presenta la mayoría de ellos." (Entrevista 2, Profesor)

Eo.: "¿Hacer el trabajo docente? Implica muchísimas cosas, considerar a quien va dirigida la educación, implica tener conocimientos de la materia, implica tantas cosas! Los chavos ahorita tienen muchísimas visiones, muchos objetivos, creo que debe de ir enfocado a fortalecer ese propósito que tienen para poder desenvolverse en una vida futura." (Entrevista 17, Profesor)

Para muchos esta es la razón de ser de la educación y del maestro, que como se advierte va más allá de facilitar, promover o dar conocimientos curriculares. Ello implica como también lo mencionan algunos docentes, dar más tiempo del

que se tienen frente a grupo, darles algo más que solo conocimientos, entregarse para formarlos de manera integral. Como se recordará esta idea se relaciona directamente con las nociones de trabajo invertido o vivido, de responsabilidad del docente que manifestaron los entrevistados al expresar lo que para ellos era *ser docente*, advirtiéndose una estrecha relación con el ser y el hacer.

Eo.: "Hay quien realiza un trabajo docente que es netamente remuneración y para algunos, perdón pero voy a hablar de mi caso, yo no lo tomo como una simple profesión, no, es una misión!, es una misión la mía!, y a lo mejor está mal que yo lo diga pero estoy perfectamente convencido de ello." (Entrevista 4, Profesor)

Como también sucedió al analizar las ideas sobre los conceptos *ser* y *hacer* el trabajo docente, se encontró que fueron los normalistas quienes así lo expresaron, solamente un profesionista se encontró en este grupo.

En otro extremo se encuentran ideas más conservadoras respecto a *hacer el trabajo docente*, considerando que es tener claras las metas u objetivos a lograr y planear las actividades que llevarán a conseguirlo, utilizando las herramientas necesarias para lograrlo, así como cumplir con la parte que le toca al profesor que incluye en algunos casos la capacitación de sí mismo para enfrentar mejor el reto que implica la profesión.

Er.: "¿Qué significa hacer el trabajo docente?"

Eo.: "Creo que tiene que ver con hacer lo que me corresponde en la situación académica: planear, ser puntual en mis clases y en general, todo lo que tiene relación exclusivamente con el área académica."
(Entrevista 1, Profesora)

En ningún caso estas ideas se asocian con dar más o comprometerse con hechos futuros o mejores condiciones de vida para los alumnos. Las metas del hacer están pautadas claramente por, quizá, planes curriculares, cuyos resultados son medibles en lo inmediato y que le orientan al docente sobre su propio logro profesional.

Una vertiente de esta idea general de *trabajar para cumplir*, se asocia a las ideas de *cumplir con lo que esperan de mí otros*, estos otros pueden ser los alumnos, los padres o las autoridades escolares. Lo que se encuentra con mayor frecuencia es que para los docentes el otro más significativo es la autoridad, pues mencionan que esto significa entregar todos los documentos administrativos que les piden, como la planeación, así como llegar a tiempo y estar frente a grupo. Solo en un caso, el cumplimiento se orienta hacia los alumnos, satisfacer sus necesidades y expectativas, así como tratarlos como hijos.

Eo.: "Hacer el trabajo docente yo lo entiendo como lo laboral, obviamente aquí le piden a uno pues varios documentos, que si no los tiene no puede presentarse frente a grupo, debe ser uno muy responsable, puntual, porque tampoco es del llegar tarde a su clase, pues básicamente es meterse más a valores morales o valores de uno mismo." (Entrevista 13, Profesor)

Dentro de estas mismas ideas se encuentran algunas citas que refieren al hecho de que hacer el trabajo docente se circunscribe a hacer lo que corresponde al proceso de enseñanza, transmitir conocimientos. Realizar las actividades mínimas necesarias para garantizar que este hecho se dé y contribuir con ello a lograr el perfil de egreso de los alumnos. Sin embargo, habría que investigar más en este sentido, pues el perfil de egreso de la educación secundaria plantea a un alumno formado de manera integral, aunque no se abundó al respecto con los informantes.

Er.: "¿Y qué significa hacer el trabajo docente?"

Eo.: "Hacer el trabajo docente es realizar las actividades, cumplir en lo administrativo, en lo técnico, lo pedagógico para lograr ese perfil de egreso." (Entrevista 22, Profesor)

Finalmente se identifican algunas ideas asociadas a ser responsable sin ofrecer mayor detalle. Pero llama la atención una cita que expone la noción de que hacer el trabajo docente es una oportunidad de devolver a las generaciones

que nos preceden lo que se recibió siendo estudiante, ya sea del sistema, de los profesores en concreto o de la escuela como agente social; lo cual evidencia también un significado de compromiso personal con la escuela, más que con los alumnos en particular.

Er.: "¿Y hacer el trabajo docente qué significa?"

Eo.: "Pues no me cuesta trabajo. Me gusta, para mí es devolverle a los chiquillos, lo que alguna vez yo recibí." (Entrevista 5, Profesor)

Este grupo de concepciones menos comprometidas sobre *hacer* el trabajo docente curiosamente fue emitido por más normalistas que no normalistas, hecho que contrasta con lo identificado en los códigos anteriores sobre la definición del *ser* docente y algunas ideas más complejas sobre el *hacer*.

Es interesante identificar que no hay diferencias sustantivas en las ideas que manifiestan tanto docentes expertos como noveles en lo que corresponde a definir el *hacer* docente. No obstante, cabe mencionar que entre los noveles es clara la noción de que *hacer* el trabajo del maestro significa darles a los jóvenes una formación integral, que trascienda lo meramente académico y en función de ello deben cumplir y hacer bien su trabajo.

2.4 Transformación de los conceptos *ser* y *hacer* el trabajo docente

Una dimensión que se incorporó para ambos ámbitos: *ser* y *hacer* el trabajo docente, fue conocer por qué y en qué sentido se han transformado las ideas que tenían los docentes al iniciarse en la profesión hasta la fecha. Esto con el fin de identificar cuáles han sido los ámbitos de mayor influencia en ellas, en el momento de la entrevista, en su concepción sobre su actividad profesional y su identidad como tal.

Los hallazgos son interesantes en tanto la mayoría de ellos apuntan hacia el hecho de que el ejercicio de la profesión ha sido uno de los ámbitos de

influencia de mayor peso en sus ideas actuales, tal como lo señala Tardif, la vivencia de la profesión configura la cultura docente (2004)

Enfrentarse a la realidad del aula, ha sido el evento de mayor peso como fuente de cambio en las ideas iniciales que se tenían sobre la profesión. Si bien muchos docentes provienen de familias docentes o habían tenido un contacto cercano con la escuela, ya sea como alumnos o por amigos o familiares que ejercen la profesión, incluso por haberse formado en las normales; todos coinciden en señalar que estar ya parado frente a los jóvenes y darse cuenta de la responsabilidad que eso implica, les cambió casi de manera completa la percepción inicial.

Eo.: "¿Y su cambio de perspectiva de actitud, ha sido por el ejercicio de su trabajo o por un evento especial, algún directivo que le hizo pensar que ser docente era algo más complejo?"

Eo.: "Realmente el trabajo lo va conociendo uno en el aula, cuando ya está uno ante el grupo, porque ni cuando se está formando uno lo piensas. Mi pensamiento era que mi compromiso estaría con los alumnos, pensaba que no había más intereses." (Entrevista 16, Profesora)

La orientación del cambio es positiva, pues manifiestan que descubren el gran compromiso que tienen hacia los alumnos pues no solo se trata de orientarles en términos académicos sino de manera integral, lo que implica conocerlos e identificar sus condiciones personales y familiares para lograr el objetivo curricular, asimismo reafirmar que la docencia es una vocación, pues implica entregarse totalmente a ella; para los que no son normalistas, la experiencia de estar en el aula y el compromiso que hacen con la profesión ha sido un momento de aprendizaje e identidad con una vocación que no habían descubierto antes.

Er.: "¿Cuál sería el evento que ha sido fundamental para la transformación de este concepto?"

Eo.: Pues no hay alguno concreto, creo que es el trabajo que realizamos con los muchachos diario, que no es nada más la impartición de

conocimientos sino esa interacción que hacemos con personas que sufren, que sienten, que están muy alegres, entonces como que todo eso va transformando nuestras ideas, ya no es nada más una impartición de clases sino que entramos en la dinámica de interactuar con ellos.” (Entrevista 1, Profesora)

Este aprendizaje que solamente les da la experiencia concreta, el ver las caras particulares de sus alumnos, dista mucho de lo que los profesores habían imaginado o les habían dicho durante su formación o en las prácticas mismas que habían realizado. El trabajo real, con personas reales que tienen expectativas sobre el trabajo que realizan, ha ejercido una gran influencia en las nociones que tienen los entrevistados sobre su desempeño y su identidad docente. Los profesores advierten que esta realidad del aula les impone retos como profesionales, tales como actualizarse constantemente, estar abiertos a ideas distintas de las nuevas generaciones de alumnos, abrirse emocionalmente con sus alumnos, atreverse a hacer las cosas de manera distinta a sus conceptos preconcebidos o incluso a lo establecido por la autoridad.

Como se había ya mencionado para el caso de los códigos sobre el concepto de hacer el trabajo docente, en este conjunto de ideas sobre la influencia que tiene la realidad del aula en los docentes, se encuentra que tanto para los normalistas como para los no normalistas, vivir la experiencia de ser docentes, de tener a su cargo un grupo de alumnos, ha sido el hecho más importante en sus configuraciones sobre la profesión.

Lo que más llama la atención es que son más los normalistas que se ubican en este código, aunque cabe precisar que para ellos la experiencia en el aula, transformó su idea sobre el trabajo hacia identificar el compromiso que les demanda en tanto están capacitándose de manera constante, de cómo son y deben tratar a los alumnos, de conocerlos, de comprometerse y entregarse al trabajo, así como estar abiertos al cambio.

Er.: “Y esta idea de ser maestra que se fue formando desde muy joven ya en el ejercicio de la docencia ¿ha cambiado su concepto sobre qué es

la docencia y qué es el trabajo docente?”

Eo.: “Se ha fortalecido, lo que pasa es que como bien dice el dicho ‘el hábito no hace al monje sino la experiencia’, y la experiencia es la que nos da las herramientas. Entonces con toda esta marcha de trabajo, con las capacitaciones que recibo y el contacto con tanta gente, creo que he perfeccionado y todavía reafirmo más ese gusto y esa vocación que tengo y no me arrepiento, me encanta y me fascina.” (Entrevista 9, Profesora)

Entre los no normalistas, la experiencia y realidad del aula les ha permitido identificar que sí pueden con el trabajo y que deben actuar como a ellos les hubiera gustado que sus profesores les trataran o les enseñaran y de igual manera, ha reconocer en los alumnos a seres humanos con sentimientos.

La segunda fuente de cambio que se advierte en los entrevistados es lo relativo a los comentarios y experiencias de otros docentes cercanos a ellos, ya sea familiares o compañeros en la escuela.

Los comentarios u orientaciones que han recibido de sus compañeros o familiares docentes les han servido para identificar el núcleo central de lo que es la docencia. Sin embargo, estas ideas se nutren a partir de la experiencia que les da el estar en el aula y conocer a sus alumnos. En algún caso, la experiencia vivida como alumno fue el principal motor de la vocación docente, pues identificaba que su maestra jugaba, se divertía y convivía mucho con la gente, cosas que le gustaron de la profesión. Estas nociones son manifestadas solamente por los normalistas.

Er.: “Y de niño, cuando tuvo la primer idea de ser docente, ¿qué se imaginaba que era eso?”

Eo.: “Me imaginaba conocer mucha gente, como era niño pues jugar, porque mi maestra hacia muchas actividades con nosotros, jugaba con nosotros en el recreo, nos cuidaba: Entonces el dar a los demás creo que era algo que se me hacía bonito, convivir con la gente, conocer gente, cuidarlos.” (Entrevista 22, Profesor)

Las ideas iniciales sobre la docencia se han venido transformando hacia definir el trabajo docente como un compromiso con los alumnos y su vida futura. Para los profesores, saber que sus acciones tienen un impacto real en la vida de sus alumnos y que lo que ellos les enseñen en todos los sentidos modelará en mucho su futuro tiene tanto peso, que para algunos esto ha transformado por completo su visión sobre su trabajo.

Esto es claro en la siguiente cita: “Cuando mis hijos fueron mis alumnos, identifiqué que el docente debe tomar a todos sus alumnos como sus hijos, eso me hizo cambiar mi idea del trabajo” (Entrevista 2, Profesor). En el mismo sentido, los profesores comentan que son conscientes de que su conducta tiene impacto en los chicos y por ello deben hacer lo mejor que puedan. En el corto plazo, algunos docentes han podido confirmar la magnitud de su impacto en los alumnos, pues han llegado a encontrarlos años después de haber concluido la secundaria y los jóvenes les manifiestan que sus enseñanzas han fructificado tanto en su vida cotidiana como en su tránsito en otros niveles educativos.

Este conjunto de factores fueron influyentes en las ideas y creencias de los profesores que se han formado para ejercer la docencia. Fueron nulas las ideas de los maestros de origen universitario en las evidencias en este sentido.

Si bien es evidente que la práctica de la profesión es la fuente principal que nutre sus creencias y acciones como profesores. Se advirtió necesario en las entrevistas indagar sobre el sentido de estas ideas o el contenido de ellas. Hacia dos vertientes se distribuyeron las nuevas ideas sobre el trabajo docente en los entrevistados: identificar el trabajo como invertido o vivido, y como factor de gran influencia en la vida de los alumnos.

Como era de esperarse, entre algunos no normalistas el sentido del cambio giró en torno a reconocer que el trabajo que realiza un docente exige una entrega completa y absoluta a ello; lo que significa invertirle mucho más tiempo del que se tiene que estar en el aula e incluso por encima del tiempo familiar y personal. De igual manera, que un docente no puede dejar de involucrarse con sus alumnos, pues se trata de un trabajo en donde la relación personal es sumamente importante para lograr que el trabajo fluya del mejor

modo, y en la que tanto los alumnos como el docente salen ganando. Solamente un entrevistado de origen normalista mencionó que sus ideas iniciales sobre la labor docente se transformaron en este sentido.

Eo.: "En la medida que los alumnos sepan que más que un número de lista es un alumno y que yo me doy cuenta de sus carencias, de sus necesidades afectivas, de educación, de muchas cosas, como que el aprendizaje es más significativo, porque hay esa relación entre yo que imparto y ellos que reciben, pero sabiendo que yo formo parte de ese proceso. [...] Ese cambio de actitud de mi parte, lo veo reflejado en un mejor aprendizaje, en disposición de trabajo, en control de grupo, en muchas cosas que tienen que ver directamente con lo académico."
(Entrevista 5, Profesor)

En la otra vertiente están aquellos profesores que transformaron su visión sobre su quehacer en el sentido de darse cuenta de la enorme influencia que ejercen en sus alumnos, en su vida presente y futura. Para ellos, ver y escuchar de sus alumnos que lo que se les dio en el aula les ha servido o lo han aprendido bien, o que se sienten satisfechos y agusto en la escuela y en el aula, ha implicado un cambio importante en su visión. En este grupo se ubicaron más normalistas que no normalistas.

Tomando en cuenta la diferencia por antigüedad en la profesión, se pone nuevamente de manifiesto que las opiniones de los noveles son poco frecuentes; sin embargo, se puede advertir una idea central entre ellos; manifiestan que el contexto de sus alumnos y de la escuela no favorece el trabajo que tienen que hacer, pero es preciso que se superen de la mejor forma a fin de apoyar a los alumnos; en este sentido, la experiencia que día con día van adquiriendo así como la que les transmiten sus compañeros de más antigüedad es un factor que enriquece su trabajo. De tal suerte que escuchar o ver a sus alumnos satisfechos por lo que han aprendido de ellos, ha transformado en sentido positivo sus ideas iniciales sobre el trabajo.

Las ideas que tienen los profesores expertos se distribuyen en todos los códigos de análisis, de tal suerte, que se puede afirmar que sus ideas son

semejantes a lo identificado en los resultados generales que se han expuesto sobre esta dimensión.

3. Las prácticas cotidianas en la escuela secundaria

3.1 Prácticas pedagógicas

Este es el tercer eje teórico de análisis que se incluye en el modelo de Zalpa (2011), se refiere básicamente a identificar cuáles son las prácticas cotidianas que realizan los docentes y que de alguna manera nos hablan de las notas típicas que configuran la cultura de trabajo de las escuelas secundarias de Aguascalientes.

Se cuestionó a los docentes de manera libre sobre las actividades que realizan de manera global en su trabajo, incluyendo algunas actividades que no son propiamente la enseñanza o el estar frente a grupo. La práctica que más mencionaron fue la planeación de clase, que si bien no es propiamente el trabajo frente a grupo está estrechamente relacionado con ello.

Desde la perspectiva de los entrevistados, la planeación de sus sesiones de clase es una actividad importante y necesaria a fin de organizar de la mejor manera su trabajo cotidiano; sin embargo, hubo polémica respecto a la manera en que en los últimos tiempos esta actividad es orientada, controlada y supervisada por los directivos escolares así como por sus jefes de enseñanza y supervisores.

La polémica se centra en señalar que si bien es sumamente necesaria para su trabajo, no es posible ni real que lo establecido en la planeación se lleve al pie de la letra en el aula, puesto que al estar en el salón son muchos los factores que intervienen en su ejecución. Los factores más importantes que influyen es el estado de ánimo, la disposición y la motivación que tengan los alumnos hacia el aprendizaje; y en función de ello la planeación sufre modificaciones en la práctica. El objetivo en todos los casos es que los alumnos

aprendan y se queden con los conocimientos que se han planteado como meta u objetivo a alcanzar.

Eo.: "Los supervisores entran con el papel en mano de lo que planeaste y te dicen: 'aquí, aquí no estás haciendo lo que dice, lo que dice aquí no lo estás haciendo ¿por qué?', pues porque el grupo se prestó para otra dinámica, por una pregunta que hizo el niño ya me cambió toda la actividad que yo tenía preparada para el grupo y la distorsionó pero para bien, yo los tengo que guiar para bien y saber que los voy a llevar al mismo punto pero por otro camino" (Entrevista 7, Profesora)

Eo.: Creo que para poder realizar un trabajo; primero tienes que saber qué es lo que vas a hacer, por eso es importante la planeación. Necesito saber a dónde quiero llegar y para llegar a ese objetivo debo planear las estrategias, la metodología, planear las herramientas que voy a utilizar con los muchachos, el cañón, la laptop, cómo voy a darles la clase para que digieran la información." (Entrevista 20, Profesor)

Los aspectos considerados al momento de la planeación son los diversos estilos de aprendizaje existentes en los grupos, los intereses particulares de la mayoría, el contexto familiar y social de los alumnos, así como las capacidades que tengan para aprender.

Entre los entrevistados un punto de acuerdo fue el hecho de que si bien la planeación es importante y les ayuda mucho en su trabajo, es una actividad que no puede ser estandarizada en un formato único, ni puede servir como parámetro de evaluación de su desempeño. Asimismo, de que esta actividad es una de las que más tiempo les consume después de la enseñanza directa, y en la mayoría de los casos se realiza extra jornada, en tiempo que no es pagado ni considerado dentro de su contrato laboral.

Eo.: "Yo planeo porque ya me di cuenta que con una planeación adecuada considerando las características del grupo mi trabajo es más liviano. Con la planeación estoy garantizando en alguna medida éxito en la clase y como ya lo tengo planeado, pues lo entrego a la Dirección y también con eso completo el rol que debo cumplir, mis compromisos con

la dirección, mis compromisos con los niños y mi compromiso personal y me hace más liviano el trabajo, pero voy priorizando actividades y mi número uno es planear no para cumplir y que no me estén moliendo a cada rato, sino planear porque sé que es lo que necesito para tener un mejor desempeño en la clase.” (Entrevista 1, Profesora)

Casi de manera absoluta, se encontraron en este código las ideas de maestros de origen no normalista, fueron muy pocos los normalistas que manifestaron alguna idea sobre la planeación. En todos ellos se advierte coincidencia en el sentido de que la planeación es una guía pero que en el momento de trabajar es el grupo y sus necesidades lo que marcan la pauta.

Un segundo conjunto de actividades que realizan los profesores se relacionan con atender de manera directa las problemáticas no escolares de los alumnos pero que tienen una influencia directa con sus posibilidades y disposición para aprender. En este conjunto de cosas se pueden advertir las relacionadas con sus problemas personales o familiares, identificar sus debilidades en su personalidad, así como identificar los gustos e intereses a fin de utilizarlos como herramientas que favorezcan su aprendizaje.

Los entrevistados señalan que cuando logran que este conjunto de cosas no se interpongan en el camino hacia los aprendizajes, se obtienen buenos resultados, se advierten transformaciones importantes en los jóvenes. Estas ideas fueron expresadas solo por profesores normalistas.

Er.: “Y de su práctica docente en secundaria ¿Qué es lo que más le ha gustado?”

Eo.: Pues que aparte del trabajo frente a grupo, uno les da confianza y nos platican cosas que no se atreverían a platicarle a sus papás, entonces tiene uno la facultad de orientarlos no solo en la enseñanza sino también en algunos problemas que tienen [...] entonces eso también es una ventaja de nuestro trabajo, ayudar aparte de estar frente a grupo.” (Entrevista 3, Profesora)

Para una parte importante de los informantes, asuntos de carácter personal o familiar de los alumnos tienen un peso considerable en la motivación y disposición que muestren hacia el aprendizaje académico. En este sentido, los profesores se ocupan en ayudar a resolver o al menos escuchar y canalizar a los alumnos que presentan estas condiciones a fin de que estén en un mejor contexto para el aprendizaje. Se encuentran en este conjunto de comentarios, tanto las voces de los normalistas como de los no normalistas.

Er.: "En su trabajo directo con el alumno, ¿qué cosas son más significativas para usted?, ¿cuáles le satisfacen más de su trabajo con el muchacho?"

Eo.: "Pues que el muchacho se sienta relajado, tenga confianza y pues que esté tranquilo, yo les digo a mis alumnos que necesitamos que todos estemos tranquilos pues definitivamente estamos aquí para aprender!, entre más aprendamos y tengamos más conocimiento pues es mucho mejor y les doy la confianza que ellos necesitan." (Entrevista 8, Profesora)

Una arista de la vocación docente es, para muchos de los entrevistados, precisamente esta capacidad de ser sensibles a los problemas de los alumnos y ayudarlos a que tales circunstancias no sean relevantes ni interfieran en su proceso de aprendizaje. Identificando claramente también que hay límites que no pueden pasar y que muchas cosas salen de su ámbito de competencia.

No siempre los maestros se involucran en las problemáticas familiares de los alumnos, pero sí trabajan con ellos, intentan conocerlos un poco más, identificar sus intereses, tener en cuenta su edad, motivarlos hacia el estudio, involucrarlos en su proceso educativo y lograr que tengan un aprendizaje significativo en su paso por la secundaria.

Buscar un acercamiento y diálogo con los padres de familia es uno de los caminos que transitan los docentes a fin de apoyar a sus alumnos. Señalan que cuando esto se logra, hay un cambio en el comportamiento e interés hacia la escuela, siendo evidente el avance académico.

Er.: "¿Qué cosas son las más importantes o que más disfruta de todo

este conjunto de cosas que implica hacer en el trabajo docente?

Eo.: Bueno, la relación con los padres de familia, que tengo una relación con ellos y saber que ellos también se acercan con uno como para poder sacar adelante al alumno, y apoyarlo en algunos problemas que tienen. Y sí es una labor muy grande pero he visto como los muchachos cambian, son unos cuando iniciamos el año escolar y al término vemos el avance." (Entrevista 8, Profesora)

Las ideas de estos dos últimos códigos fueron expresadas únicamente por maestros formados en las normales, lo que permite pensar que quizá en estas instituciones prevalece la idea del maestro involucrado en la vida de sus alumnos, y no preocupado solo por la parte cognitiva.

Quizá sea ésta la dimensión con menor presencia de opiniones de los maestros noveles, por ello resulta fácil señalar que para ellos, la práctica pedagógica debe servirse de la planeación como una guía pero tienen claro que es el grupo lo que marca el camino a seguir en el aula. Por otro lado, la parte más importante de su práctica pedagógica es estar con los alumnos, escuchar sus dudas y tratar de atenderlas, en este esfuerzo, buscan involucrar a los padres de familia en las problemáticas que detectan y en las acciones de mejora que intentan implementar a fin de apoyar a los jóvenes y guiarlos de la mejor manera.

Entre los profesores de mayor experiencia no hay diferencias notables y las ideas identificadas en el análisis general aplican en sus casos, pues están presentes en todos los códigos que configuran la dimensión de análisis.

3.2 Quehacer cotidiano en la escuela

Las siguientes líneas muestran algunas prácticas no pedagógicas que señalaron realizar los profesores, que son parte de las funciones docentes que contribuyen a configurar la cultura de trabajo y el auto-concepto del rol.

Se preguntó a los entrevistados acerca de las actividades que realiza en la escuela de manera frecuente, que no es la enseñanza directa; así como su opinión sobre la importancia de tales actividades en su práctica profesional y la manera en que las enfrenta. Las mencionadas fueron: el desarrollo de comisiones escolares, entregar informes o documentos administrativos, el trabajo colaborativo en la escuela, entrega de documentación de tipo administrativo a las autoridades escolares y la supervisión que tienen por parte del IEA, entre otras.

Es de llamar la atención que la mayoría de los profesores apuntan como una actividad no pedagógica pero que realizan con mucha frecuencia nuevamente a la planeación. Para algunos maestros es una actividad no propiamente pedagógica pero que está muy relacionada con ella, puesto que es un apoyo muy directo para su trabajo. Nuevamente los no normalistas hablaron de esta actividad, como sucedió cuando se les cuestionó sobre su práctica pedagógica.

El conjunto de actividades que no son la enseñanza directa representa para los profesores algo que deben hacer y que son necesarias pero que no son fundamentales para realizar su labor frente a grupo. En algunos casos estas actividades les quitan tiempo que pueden dedicar a otras cosas de mayor impacto para su práctica pedagógica. En este sentido, son trámites o cosas que deben hacer pero en el aula, las cosas se transforman "La planeación es puro trámite porque llegas al salón y todo se transforma" (Entrevista 5, Profesor). Se ubican en este código solamente maestros no normalistas.

Er.: "¿Cuáles son las que más le gustan o le son importantes?"

Eo.: "Bueno, todas son importantes no cabe duda, las que más me gustan pues es estar frente al muchacho, estar conviviendo con él, el estar viendo cómo va adquiriendo el conocimiento y si en un momento

está triste cómo poder atenderlo sin descuidar su parte académica, el trabajo frente al grupo es lo primordial, lo que a mí más me mueve! Si me cuesta mucho trabajo el estar haciendo tramites que al final de cuentas, es lo que más ven los supervisores, si no tienes una documentación adecuada está mal tu trabajo y ni siquiera valoran lo que está aprendiendo realmente el niño, y es lo que me disgusta, yo sé que tengo que tener ciertas documentaciones, planeaciones, ipero no es todo!" (Entrevista 5, Profesor)

El sentir de los profesores es que lo que realmente les deben evaluar o valorar sus autoridades escolares, propiamente el supervisor, es lo que sucede y hacen en el salón de clases, lo que es la realidad del trabajo de un profesor, no la entrega en tiempo y forma de documentos que si bien son un apoyo, no son, desde su punto de vista, actividades relevantes o que mejoren su práctica. Se advierte coincidencia de opiniones entre docentes normalistas y no normalistas.

Una actividad que fue mencionada muy poco es lo relativo a la capacitación que deben realizar para mantenerse actualizados, aprender nuevas técnicas y estrategias y tratar de aplicarlas. En este grupo solo se ubicaron normalistas.

Respecto al trabajo colaborativo, hubo opiniones encontradas, pero fueron más los profesores que manifestaron la disposición y buena comunicación que existe en sus planteles para realizarlo. Reconocen que una escuela necesita del trabajo colegiado a fin de lograr mejores resultados, no es factible que el trabajo individual tenga impacto en la comunidad escolar. Lo más común es escuchar a los profesores decir que no se tienen espacios y tiempos adecuados para realizar reuniones de trabajo colaborativo; sin embargo, manifiestan que gracias a la disposición y buena comunicación que existe entre ellos se aprovechan espacios como el entrar y salir de un salón a otro, los recesos, las horas libres, incluso reuniones de tipo social y personal que se organizan fuera de la escuela.

Er.: "¿Buscan espacios para intercambiar experiencias?"

Eo.: Sí, los tenemos, nos dan oportunidad de tener una reunión de evaluación y una reunión de Consejo Técnico, en donde pues como somos poquitos pues nos conocemos muy bien y como te digo ya tenemos muchos años trabajando juntos, de hecho he tenido la oportunidad de cambiarme a otra escuela y 'hay no, yo estoy muy a gusto aquí', lo hemos vivido, más de uno lo hemos vivido y no nos queremos ir." (Entrevista 7, Profesora)

Son dos los temas en general que se conversan en colegiado. Por un lado, señalan compartir estrategias, técnicas, materiales, ideas y conocimientos que les ayudan a hacer de mejor manera su trabajo. De igual forma, comparten información y consejos respecto a los alumnos, su comportamiento, su fortalezas y debilidades a fin de lograr mejoras en el aprendizaje, mayor motivación hacia la escuela, que redunde en un mejor clima áulico para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Se advierte en estos informantes que el tener un buen ambiente de trabajo, en donde priva el intercambio y la comunicación, favorece desarrollar un sentido de pertenencia positiva hacia la escuela, lo que incrementa el nivel de compromiso y responsabilidad en y para el trabajo.

Pese a estos esfuerzos por compartir, por comunicarse entre ellos, no hay evidencia de un trabajo colaborativo en estricto sentido y bajo las pautas curriculares definidas. Encontrando evidencias en este sentido.

Er.: "¿Es frecuente que usted intercambie experiencias con sus compañeros docentes?"

Eo.: No, no es frecuente, yo les digo que aquí parecemos archipiélago, islitas, hay compañeros que no nos hablamos, es vergonzoso, pero un mal líder tiene el lema 'divide y vencerás' y nuestro director nos divide mucho." (Entrevista 4, Profesor)

Eo.: "El intercambio entre los compañeros, solo es '¿qué haces tú con este alumno? ¿Qué haces con este otro?', porque hay alumnos que andan bien conmigo pero anda mal con otro maestro o al revés. Ese

intercambio, ese trabajo colaborativo nos hace falta.

Er.: ¿No hay mucho intercambio con sus compañeros?

Eo.: Pues no, en general el trabajo como debe ser no lo hacemos, por ejemplo donde todos trabajamos con un grupo, no hay ese trabajo.”
(Entrevista 2, Profesor)

Un dato de llamar la atención está relacionado con el papel que juega el director como promotor de la división entre los maestros. Un informante señala que cuando el liderazgo se ejerce de manera negativa en la escuela, los resultados son visibles y se concretan en la falta de comunicación, de intercambio y de trabajo conjunto. En esta escuela, algunos docentes no se hablan y obviamente no existe trabajo colegiado. No obstante, existen algunos esfuerzos por parte de un grupo de docentes que tienen muchos años ya de trabajar en ella, y buscan espacios de intercambio más allá de los muros del plantel, pero a final de cuentas las acciones que promueven en bien de los alumnos y su aprendizaje, son mínimos comparados con los estragos que genera un trabajo aislado, dividido.

Fueron más los no normalistas que se ubicaron en este conjunto de ideas. Quizá ello habla de que los maestros que de origen no eligieron la profesión advierten intentos importantes en sus compañeros hacia lograr un ambiente de trabajo colaborativo y colegiado. Lo que posiblemente desde la perspectiva de los normalistas sea algo normal y por ello no les sea relevante.

En los casos en que se reporta la falta de intercambio o de trabajo en colegiado, las razones no son la falta de tiempos o espacios para hacerlo, sino el egoísmo, los celos o el individualismo que se advierte en los compañeros de trabajo.

Er.: “En este ejercicio de la docencia, el equipo de compañeros ¿qué tan favorable ha sido para que usted trabaje de una buena manera? ¿Hay intercambio de experiencias? ¿De conocimientos, estrategias?

Eo.: Aquí como compañeros en la escuela no, porque no tenemos

oportunidad siempre estamos 'yo entro y tú sales' y porque a veces somos muy celosos de lo que sabemos; antes no lo entendía, ahora sé que es porque probablemente sacrificó tiempo familiar y descanso para lograr esos conocimientos, entonces yo me imagino que el celo de decir 'yo lo hice, hazlo tú, sacrificate', yo creo que es por eso." (Entrevista 1, Profesora)

Este es un hallazgo interesante y preocupante, pues por un lado obliga a cuestionarse si las excusas de tener condiciones estructurales que favorezcan estas prácticas es realmente el problema o si las verdaderas razones estas asociadas más a aspectos de tipo cultural, entendido como estas significaciones sociales de la realidad. En el segundo de los casos, el trabajo que habrían de hacer las autoridades educativas por promover el trabajo colegiado es mucho mayor, pues se trata de promover una forma distinta de hacer el trabajo, de entender la profesión docente y de concebirse como parte de este grupo.

Como se puede advertir en la cita anterior, algunos entrevistados consideran que ciertas conductas egoístas o individualistas que tienen sus compañeros de trabajo se explican en el hecho de que hacer el trabajo docente, la planeación, la identificación de materiales o de buenas estrategias pedagógicas es una labor a la que se le invierte mucho tiempo, tiempo que en la mayoría de los casos es fuera de la jornada laboral, es decir, tiempo personal y familiar. Así, es complicado, que este sacrificio que se hizo se *regale* al compañero al compartirle lo aprendido.

Estas evidencias muestran la complejidad que tiene el desarrollar trabajo en colegiado en las escuelas secundarias; pero también y especialmente que el trabajo colegiado no se está realizando en los planteles visitados. En resumen, habiendo o no disposición y comunicación entre los docentes para intercambiar y trabajar en conjunto, el trabajo colegiado que promueve el currículo no se está realizando, pese a ser una de las apuestas fundamentales de la reforma educativa del 2006, que se continuo en la de 2011.

Confirmando un poco la hipótesis expresada líneas arriba, este conjunto de ideas sobre el trabajo docente no colaborativo encontramos a más normalistas que no normalistas. Posiblemente para el normalista es algo que debería suceder y al no darse es más evidente o visible para ellos.

Las opiniones de los docentes con mayor tiempo en el ejercicio del rol se distribuyen en todos los códigos de análisis, lo que permite afirmar que este criterio de diferenciación de la muestra no aporta cambios sustantivos a lo ya presentado en el análisis general.

No obstante, se comparten las ideas de los profesores noveles en esta dimensión, una de ellas se orienta hacia identificar el poco trabajo colegiado que se da en las escuelas secundarias.

Eo.: "En ese sentido yo voy a ser muy sincera y voy a decir lo que a mí me pasó cuando yo llegué aquí. El hecho de ser docente y llegar a una institución implica muchas cosas, uno piensa que va a llegar y que uno puede apoyarse en sus compañeros [...] Llegamos aquí y lo ven a uno como competencia. Entonces hay muchos maestros que no comparten sus ideas, entonces no le puedo decir que me acerco con los maestros a conversar porque no, porque a ellos solo les interesa el incremento de horas." (Entrevista 21, Profesora)

Esta misma docente señala que ella solo comparte con una compañera debido a que asiste a la escuela por pocas horas, da su clase, checa y se va, lo que no le permite, además del egoísmo que identifica de sus colegas, trabajar en colegiado.

Sin embargo, también se encontró la opinión de otra profesora novel quien manifestó que sus colegas le han dado la confianza para conversar con ellos situaciones que ella no puede resolver, y siempre encuentra apoyo en ellos.

3.3 Razones de las prácticas

Desde la perspectiva teórica del estudio, las razones, las *significaciones* que tienen para los docentes sus prácticas, permite que la cultura sea un eje de explicación a las conductas observadas en la realidad. En este sentido, se cuestionó a los entrevistados, respecto a por qué hacen lo que dicen hacer cotidianamente en su rol de maestros.

Tomando en cuenta que las entrevistas tienen cierto sesgo debido a que los informantes nos dicen lo que deciden. Es interesante identificar que para el conjunto de profesores de la muestra, la razón que más frecuentemente utilizan como guía de sus prácticas es que los alumnos aprendan.

Para los profesores es importante darse cuenta que el trabajo que están haciendo a diario tiene un impacto positivo en los alumnos, que les comenten que han aprendido algo, que esos aprendizajes se vean reflejados en el aula, en la conducta de los jóvenes. Una vía para lograrlo, es hacer en algunos momentos clave de las sesiones cambios a la planeación que se tenía de la clase, incorporar elementos de la experiencia cercana de los alumnos y en algunos casos, tomar en cuenta el estado de ánimo de los chicos a fin de que esto no interfiera con su disposición hacia el aprendizaje.

Er.: "Cuando usted está frente a grupo y hace sus planeaciones o inicia un ciclo escolar, ¿se plantea ciertos objetivos a lograr?"

Eo.: Así es tenemos observaciones a nuestras planeaciones, ponemos ahí que nos funcionó o que no para el otro año tratar de cambiar la estrategia.

Er.: ¿Cuál es el objetivo de hacer ese cambio, esas nuevas planeaciones?

Eo.: El objetivo principal es que si realmente no nos funcionó, no hubo un aprendizaje como nosotros esperábamos, con ese cambio lograr que los muchachos logren ese aprendizaje." (Entrevista 16, Profesora)

Es de llamar la atención que son más los docentes no normalistas los que manifiestan esta preocupación por lograr que sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje planteados por el currículo y los que se atreven a hacer cambios en sus planeaciones y a incorporar nuevas estrategias a fin de conseguirlo. Si bien algunos normalistas también se identificaron con estas ideas, fueron los menos.

En estrecha relación a esta idea, se encuentran aquellas entre los profesores respecto a que su principal interés y por lo que hacen lo que hacen es que los contenidos que les facilitan, enseñan o transmiten a los alumnos realmente sean significativos para ellos. Entendiendo por ello que los conceptos y contenidos sean aprendidos de una forma efectiva, de tal suerte que los jóvenes puedan aplicar estos contenidos a su vida cotidiana, a sus experiencias reales.

Una vía que los docentes exploran a fin de lograr este objetivo es identificar sus intereses particulares, hacer cambios a la planeación que en ciertas ocasiones no se adecua al ambiente del aula. En estricto sentido, los profesores buscan que los contenidos curriculares les proporcionen herramientas para que su futuro sea más exitoso, más fácil.

Er.: "Y ¿por qué se arriesga a estos cambios?"

Eo.: Me arriesgo porque se me hace más fácil trabajar con ellos así; porque siento que estoy poniendo barreras disciplinarias por quedar bien con mis directivos o mi jefe de enseñanza, y a mis alumnos a final de cuentas los termino aburriendo o termino haciendo algo que me dicen 'y eso ¿para qué me va a servir?', eso es lo que quieren saber: ¿por qué te estoy dando esto y para qué te va a servir?, entonces ¿cómo lo traslado a una realidad?" (Entrevista 10, Profesora)

Que los alumnos obtengan en su estancia en la escuela y en el aula herramientas para una mejor vida, se advierte como una fuente importante en la toma de decisiones por parte de los profesores, aunque con una menor cantidad de casos. En este conjunto de ideas, se advierte que estas

herramientas no se restringen a los contenidos curriculares, sino que van más allá. Darles atención, ser flexibles con ellos, darles cariño y hacerles ver que lo que aprenden en la escuela les puede servir y deben aplicarlo en su vida cotidiana.

En estos dos últimos códigos no se advierte una diferencia entre normalistas y no normalistas; para ambos grupos de profesores es importante que los contenidos sean significativos y que al mismo tiempo obtengan herramientas que les ayuden a su vida presente y futura.

Un conjunto también de razones que explican las prácticas docentes de los entrevistados son las nociones que tienen sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente. Lo que para ellos significa ser y hacer su trabajo, es la motivación principal para hacer las cosas cotidianas que le demanda su trabajo. En este sentido, más allá de hacer su labor con el fin de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos, lo que se advierte como importante para ellos es mantener la coherencia entre sus creencias, y su hacer.

Como se puso de manifiesto cuando se describió lo relativo a las concepciones sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente, para los profesores que se han formado en las normales, que han elegido la profesión, es importante definirse como responsables, entregados, comprometidos. Asimismo, esta coherencia que se advierte entre las ideas sobre su trabajo y las razones que se manifiestan para actuar de determinada manera se da en mayor medida entre los normalistas. No obstante, algunos no normalistas manifiestan claramente que sus razones para actuar como lo hacen en la cotidianidad del aula esta en estrecha relación con sus ideas sobre el trabajo que desempeñan.

Er.: "¿Cuáles son las razones por las que usted hace su trabajo, y lo hace de esta manera?"

Eo.: Yo lo hago por convicción porque primero siempre me pongo a pensar en mis alumnos, claro remontándome a mi historia personal, digo a mí como me hubiera gustado que me dieran esta clase, a mí como me gustaría que me la impartieran; a lo mejor suena egoísta pero no está tan descabellado porque no puedes dar lo que no tienes, entonces yo pienso

primero en mí persona '¿cómo me gustaría que este tema me lo dieran? ¿Qué espero de este tema?' primero me hago esas preguntas, y deduzco lo que pueden esperar mis alumnos" (Entrevista 9, Profesora)

Para muchos, el gusto por estar con los alumnos, de aprender con y de ellos, de sentir que están cumpliendo con lo que ellos creen que deben hacer les hace sentir bien consigo mismos. Otras ideas que se manifiestan en este sentido, es encontrar en el cumplir con su trabajo la satisfacción a necesidades no cubiertas en su etapa de estudiantes, esta insatisfacción vivida les motiva a hacer su trabajo buscando siempre darles a sus alumnos la atención y orientación que necesitan.

En este conjunto de ideas están presentes tanto los normalistas como los no normalistas. Solo se advierte una ligera diferencia a favor de los normalistas cuando se trata de saber que están cumpliendo con lo que consideran les corresponde hacer como docentes, posiblemente por lo que han aprendido durante la formación.

En este mismo sentido se ubican las nociones respecto a encontrar en el ejercicio de la profesión docente una manera de satisfacer sus necesidades primarias mediante la obtención de recursos económicos, pero al mismo tiempo obtener cierto reconocimiento de alumnos y padres de familia, principalmente, por el trabajo que hacen. Asimismo, darse cuenta de que pueden hacer el trabajo cumpliendo los estándares establecidos por las autoridades y los que ellos mismos se han impuesto, esto llega a ser una razón importante que explica las acciones cotidianas. Estas opiniones fueron expresadas por una mayor cantidad de profesores de origen universitario que por los normalistas.

Finalmente solo un profesor normalista mencionó que la razón principal por la que hace su trabajo cotidiano es por cumplir con las normas y estándares que les marca la autoridad en estricto sentido hacia lo curricular. Un profesor de origen universitario señaló que su trabajo lo hace porque es lo que tiene que hacer por su compromiso y responsabilidad como trabajador de la escuela.

Como ha sucedido con casi todas las variables, la voz de los profesores noveles es reducida, pero se concentra en señalar que la principal razón por la cual realizan su trabajo de la manera en que lo hacen es por buscar que sus alumnos logren aprender, para ello hacen cambios en sus planeaciones y las decisiones que toman en estos cambios están orientados a lograr un verdadero aprendizaje. Así, recuperan las dudas o ideas que manifiestan los chicos y las experiencias o ejemplos de sus vidas para orientar el proceso de aprendizaje. Manifiestan que les gusta cumplir con su trabajo y ser responsables con la actividad que se han "echado a cuestras".

4. Las elecciones docentes

4.1 Objetivos de las decisiones

El último eje de análisis son las estrategias docentes, a los profesores se les cuestionó respecto a las razones que los motivan a hacer las cosas cotidianamente, es decir, se les pidió reflexionar respecto a qué es lo que motiva su conducta diaria en la escuela.

La teoría señala que los actores son conscientes de las acciones que realizan y que las hacen a fin de conseguir un determinado objetivo; sin embargo, los resultados que se obtienen no siempre son los esperados (Zalpa, 2011). Las posibilidades que pueden asumir las acciones son: conseguir el cambio deseado, mantener la situación inalterable o conseguir cambios pero en sentido opuesto a lo deseado. De tal manera que las estrategias que llevan al cabo los actores sociales contribuyen al cambio o a la reproducción de la estructura social. Aunque muchas de las veces no son conscientes de esta influencia en la estructura social.

Este eje de análisis teórico nos permite entender en su totalidad la forma en que opera la acción social. Por ello, interesó indagar entre los profesores y hacerlos reflexionar en este punto en particular, a fin de entender en su totalidad la cultura de trabajo docente.

Entre los entrevistados fueron cuatro los principales objetivos que buscan alcanzar con sus acciones cotidianas: lograr el aprendizaje de los alumnos, que los aprendizajes sean significativos, darles herramientas para la vida y hacer lo que señala el currículo.

Lograr el aprendizaje de los alumnos, es el objetivo más mencionado por los profesores, para lograrlo las estrategias que comúnmente realizan son la modificación de lo planeado ya sea porque los alumnos no tienen ánimo, no tienen interés o porque las actividades les resultan un tanto aburridas, e incluso por la efervescencia de una noticia que puede aprovecharse para lograr atraer el interés de los jóvenes.

Er.: "¿Cuál es el objetivo de estos planes que cambia, que organiza de manera distinta según los grupos?"

Eo.: Pues primero es el aprendizaje. Lograr el aprendizaje, lograr el interés de ellos, ya el cumplir con la misión, con la entrega, pues eso viene siendo secundario." (Entrevista 2, Profesor)

Er.: "¿Cuál es el objetivo de estos cambios que usted hace para lograr cubrir el contenido?"

Eo.: No, realmente el contenido de todos modos se cubrió al momento que ya uno realizó su labor docente, realmente el objetivo es que el alumno aprenda, ese es mi principal objetivo que él aprenda."(Entrevista 16, Profesora)

El resultado de estas acciones puede ser que efectivamente los alumnos se interesen más en los contenidos y los logren aprender, pero también que se desvíe el trabajo o los contenidos de manera importante.

Por otro lado, cuando se detectan alumnos que no van avanzando tan bien como la mayoría del grupo, los docentes trabajan de manera especial con esos chicos, ya sea que les pongan otro tipo de actividades o que les brinden atención específica. Esta práctica puede resultar muy adecuada, pero se corre el riesgo también de obtener resultados no deseados, por ejemplo que los

chicos que van bien, sientan descuido y empiecen a ir mal para lograr la atención del maestro.

Er.: "¿Qué tanto cree usted que logra sus objetivos profesionales?"

Eo.: Híjole, ahora sí que no sé, se puede decir que como 90%, porque a veces ve uno a los niños como con cara de *what*.

Er.: Y ¿qué hace con ese 10% que siente que no avanza?"

Eo.: Le trabajo más, con ese 10% trabajo más, es cuando tomo más decisiones." (Entrevista 18, Profesor)

Se encuentra también una actitud flexible y de adaptación a las circunstancias de los jóvenes con el fin de lograr que aprendan, advirtiendo actitudes como consentirlos, hacer cosas divertidas, no enfocarse en cubrir temas sino en que aprendan y darles menos contenidos cuando los jóvenes provienen de contextos desfavorables social y económicos. De primer instancia y desde la perspectiva de los profesores estas conductas son positivas, pero el resultado final puede ser que los alumnos no aprendan lo que deberían estar aprendiendo curricularmente, y que es en lo que se basan las pruebas de aprendizaje que se aplican para verificar el logro académico a nivel nacional.

Er.: "Usted me dice 'era la misma materia, el mismo grado, diferentes contextos y yo trabajaba distinto', esto que me cuenta me lleva a preguntarle ¿cuál era el objetivo que la guiaba para hacer cambios en ambos grupos?"

Eo.: Los cambios los tenía que hacer porque simplemente el niño no me iba a dar lo que yo le estaba pidiendo, porque el niño no tenía todos esos medios, no traen ni bases, no traen nada, [...] es muy diferente a que ya recibas un niño con todo lo que debe de traer de primaria o desde preescolar y, pues a trabajar con ellos de manera diferente, el nivel de complejidad hay que manejarlo de diferente manera, ejemplos muy sencillos, muy del entorno de los niños, que lo vivan para que lo puedan asimilar, cosas así." (Entrevista 7, Profesora)

Es notorio que son más los maestros de origen universitario los que señalan que estos son sus objetivos, posiblemente sienten mayor libertad para hacer cambios en su trabajo diario, en su planeación a fin de lograrlo que los normalistas, quienes tienen claro que la planeación es la guía a seguir en su actuar cotidiano, principio que han aprendido durante la formación.

Cuando el objetivo es que lo que aprenden los jóvenes realmente sea significativo para ellos y su vida escolar futura, hablan de un esfuerzo por lograr que los contenidos tengan un uso o una aplicación real en el contexto de los chicos. Asimismo, trabajar contenidos adicionales que les hacen falta a fin de que logren incorporar lo propio de la materia que trabajan con ellos.

Er.: "¿Qué es lo que determina su práctica con el alumno?"

Eo.: Las necesidades de los muchachos, los que yo veo que ellos necesitan. Veo que no saben y aunque no es mi área, no saben dividir, no saben multiplicar, entonces vamos a aprender hacer eso, porque estos muchachos son muy pobres, muchos están con cero posibilidades de ir a la universidad, se van a enfiar en el trabajo y necesitan saber eso, y me dicen '¿por qué les están enseñando eso?', porque voy a entrar a tal tema y necesito que sepa multiplicar, dividir y restar." (Entrevista 4, Profesor)

En este mismo sentido, se encuentran casos en que los profesores señalan que buscan siempre hacer actividades que repercutan en aprendizajes significativos para los alumnos, si no son así, no se hacen. Esto puede ser muy positivo, pero también puede generar que algunas prácticas o actividades que sean por ejemplo generadas en colectivo por la Academia, sean rechazadas y no aplicadas al momento de la enseñanza porque al docente le parece que no obtendrá o generará un aprendizaje significativo para sus chicos.

Por otro lado, podemos cuestionar si todos los contenidos curriculares deben o pueden ser aprendidos mediante los ejemplos o las cosas que suceden en la vida real, en la vida cotidiana, sin lugar a dudas que la respuesta es negativa, entonces qué harán en estos casos los maestros, si no atienden

estos contenidos, un resultado puede ser que los alumnos aprendan solo unos contenidos y no otros, lo que habla de demasiada la flexibilidad en el aula.

El análisis de esta información tomando en cuenta el perfil profesional permite identificar que fueron ahora los normalistas quienes se aglutinaron en este conjunto de ideas. Tomando en cuenta que en el código respecto a querer lograr el aprendizaje de los alumnos fueron más los no normalistas que los normalistas, cabe la pregunta sobre qué significa para ellos en concreto esto, y qué significa para los normalistas. Pues al parecer a los normalistas más que sus alumnos logren los aprendizajes, les interesa que éstos sean significativos.

En un tercer grupo de estrategias que toman los docentes se encuentran aquellas que van encaminadas a darles a los jóvenes herramientas para la vida, claramente está asociado a algo más que contenidos curriculares, los maestros hablan de enseñarles algo más que esto. Sin expresarlo de manera literal se hace alusión a los valores, el sentido de la responsabilidad, la honestidad, el trabajo, entre otros.

Sin lugar a dudas, los valores son aspectos que deben aprenderse en la escuela, pero no son el objetivo principal de la estancia de los jóvenes en las aulas. Es de llamar la atención que un maestro señala que "Lo principal es que ellos salgan con herramientas. A veces es difícil que aprendan, pero hay que inculcarles algo, algo que les ayude" (Entrevista 13, Profesor), esto puede estar significando que el trabajo del profesor no se centra en facilitarles contenidos, o que si se logran o no, no es lo importante, sino darles *algo que les ayude*, que puede ser cualquier cosa que desde su perspectiva sea buena para los jóvenes.

Enseñarles a los jóvenes *cosas* que les van a servir el resto de sus vidas, como valores, actitudes de trabajo, de esfuerzo, a tomar decisiones, es también uno de los objetivos que buscan lograr los docentes con su trabajo diario, aunque el significado de estas *cosas* da como resultado un abanico muy extenso de posibilidades y conocimientos, dentro del que pueden quedar fuera los contenidos curriculares.

Er.: "¿Cuáles serían esas decisiones fundamentales que usted toma?"

Eo.: El estar yo en el grupo y decidir qué es lo que voy hacer o que parte del libreto voy a tomar, pues ese pie me lo dan los mismos muchachos, esas decisiones no son a lo loco, tienen que estar fundamentadas, fundamentadas en lo que yo pienso que es lo mejor para ellos, pero yo siempre tengo que tomar en cuenta que no les perjudique, que venga el día de mañana el papá y me diga ¿qué pasó con mi hijo?, ¿por qué hiciste esto o lo otro?" (Entrevista 5, Profesor)

Estas son ideas manifestadas por los no normalistas, y como se había ya mencionado, para ellos es importante lograr que sus alumnos aprendan, pero cabe preguntarse si este aprendizaje se circunscribe solamente a los contenidos curriculares establecidos por el plan y programas ya que para ellos las herramientas que deben adquirir los jóvenes trascienden éstos.

En el grupo de maestros entrevistados, solamente uno, de origen universitario dice que sus estrategias están dirigidas hacia alcanzar los objetivos que están señalados por el programa de estudio, lo que no significa que no se plantee objetivos personales en paralelo.

El análisis por antigüedad en la docencia pone de manifiesto que solamente dos de los seis entrevistados noveles se manifestaron en este conjunto de códigos. Señalaron que cuando no logran avanzar, se enfocan en aquellos alumnos más rezagados a fin de apoyarlos de manera especial, y por otro lado, que sus objetivos son que los jóvenes razonen la información que ven en la escuela, pues el aprendizaje de memoria no funciona, no se logra el aprendizaje. Se puede señalar que lo ya reportado en el análisis general es coincidente con las opiniones de los profesores expertos de la muestra.

4.2 Logro de objetivos

Una vez identificados hacia donde dirigen sus esfuerzos los docentes en su quehacer cotidiano, se les cuestionó sobre el logro de sus objetivos profesionales, lo que sucede si no lo consiguen en el primer intento y las razones a las que atribuyen el logro o no de sus objetivos como docentes.

En los casos en que no se logran de primer instancia o en todos los alumnos los objetivos que se han planteado, los profesores manifiestan que esto se debe principalmente por tres razones: el contexto desfavorable de los alumnos, una planeación didáctica desfasada de la realidad de los grupos y, por el poco o nulo apoyo que tienen de parte de los padres de familia.

Dentro del conjunto de razones que se asocian con el contexto de los alumnos, los maestros consideran que el que los niños vivan en contextos de bajos recursos económicos y por ende sociales y educativos, complejiza la labor que ellos realizan en el aula, pues los padres no tienen los recursos, en estos mismos sentidos para apoyar el aprendizaje en casa. De igual manera, el asistir a la escuela sin comer o con el material incompleto para trabajar predispone negativamente a los chicos hacia la escuela, el estudio y el aprendizaje.

La falta de interés, de motivación hacia la escuela se advierte entre los entrevistados también como un elemento del contexto de los jóvenes que afecta el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Existen evidencias que muestran como a través del tiempo los profesores observan menos interés en la escuela, en trabajar más contenidos, en hacer más cosas en la escuela, algunos señalan que es por el avance tecnológico.

El resultado de estos dos hechos es que los docentes se enfrentan a alumnos que no están dispuestos o no tienen las herramientas necesarias para trabajar de manera autónoma, como dice uno de ellos, "lo supone la reforma". Por ello, para algunos maestros esto complejiza su labor de enseñanza y por ende los resultados de aprendizaje que se esperan obtener.

Eo.: "Fíjate que de alguna manera estamos ante transformaciones actuales muy profundas, tanto en lo educativo como en lo social, pero lamentablemente en algunos casos dista mucho de ser la realidad, partimos de un deber ser ique no es! Las actuales reformas nos proponen un alumno capaz de trabajar por sí solo, y tenemos algunos casos donde por cuestiones sociales, por cuestiones económicas no lo es." (Entrevista 17, Profesor)

Desde su perspectiva es complicado bajo estas condiciones que se logren los objetivos curriculares y del perfil de egreso que les plantea el programa de estudio y que ellos mismos han perfilado en su planeación.

Atribuirle al contexto de los alumnos y lo que de ahí se deriva, son razones expresadas casi en exclusivo por los normalistas. Ello muestra una perspectiva claramente acrítica de la situación escolar, en donde los responsables de que las cosas no se logren cumplir con cierto nivel de éxito son los alumnos, su familia y el contexto en el que viven. De tal suerte, lo que subyace en estas ideas es que si el contexto no cambia, es poco probable que el trabajo que se hace en la escuela tenga impacto.

Sin embargo, también está presente en la voz de los normalistas reconocer que la forma en que se hace la planeación es un factor que está influyendo de manera importante y en sentido negativo los logros que se pretenden alcanzar en el aula y en la escuela en general.

La forma en que se planea tiene impacto en el logro de los objetivos docentes y escolares. Los entrevistados reconocen que en algunas ocasiones la organización de las actividades que han diseñado no es acorde a las condiciones del grupo, están desfasadas o simplemente no les llaman la atención.

Er.: "Cuando no logra sus objetivos ¿qué hace?"

Eo.: Cuando no se logra una planeación, me siento y analizo que es, inclusive hasta la más mínima actitud del niño, porque una actitud negativa es un área a fortalecer. La retroalimentación es importante, si hoy no nos funcionó una actividad, hay que hacer unos ajustes, cambiarle la manera de llegarle al alumno con la finalidad de afinar esa herramienta para poderla aplicar." (Entrevista 17; Profesor)

Entre los docentes que manifiestan este conjunto de ideas, se advierte la preocupación por identificar si el conjunto de acciones que les plantean a los jóvenes a fin de aprender ciertos contenidos están logrando este objetivo. Para ello realizan retroalimentación o señalan que incluso con la reacción de los

chicos, se dan cuenta si va lográndose el objetivo. Cuando no hay la respuesta esperada, manifiestan que evalúan las tareas y reorganizan las sesiones de clase para lograr el aprendizaje esperado.

De la misma manera, intentan incorporar en sus planeaciones la tecnología e innovar, aunque reconocen que en ciertas ocasiones la falta de recursos técnicos en la escuela no lo permite. Algunas ocasiones hacen trabajo especial con aquellos alumnos que tienen dificultades para aprehender los contenidos, se hacen ajustes para un grupo determinado de alumnos y no para el grupo en general.

Finalmente, es importante dar cuenta que para un maestro, no lograr que sus alumnos vayan aprendiendo como lo ha pensado y planeado, le genera sentimientos de enojo y frustración; sin embargo, manifiesta que re-evalúa su programación, modifica y "volver a la carga" (Entrevista 20, Profesor)

Un último grupo de situaciones que complican el logro de los objetivos de enseñanza de los maestros entrevistados, es el relacionado con el poco o nulo apoyo que dicen tener de parte de los padres de familia, que si bien también se mencionaron dentro de los factores contextuales que obstaculizan el trabajo, este tema cobra relevancia por sí mismo, al ser los padres de familia el contexto más inmediato y de mayor impacto en las acciones de los alumnos.

Desde la perspectiva docente, el que los padres no se interesen por la situación escolar de sus hijos, el que tengan problemas en casa, el que vean a los maestros como simples cuidadores de sus hijos, el que no apoyen con los materiales que necesitan, no favorece el trabajo que ellos tienen que hacer. Esto, los distrae de lo esencial del trabajo o suma cosas que hacer, pues tienen que preocuparse y ocuparse de darles atención y el cariño que les hace falta a los alumnos para despertar su interés por la escuela y el aprendizaje. Perciben que están solos en la tarea de educar a los alumnos, y que el trabajo se incrementa por la falta de interés de los jóvenes y por los contextos desfavorables en que viven.

De parte de la familia no se aprecia responsabilidad y los docentes manifiestan tener límites claros que no pueden traspasar, pese a su interés por

apoyar a los jóvenes y contribuir a su aprendizaje. En suma, para los entrevistados y para los alumnos, el poco o nulo involucramiento de la familia en el trayecto escolar tiene un impacto negativo en el mismo.

En su mayoría son los maestros normalistas quienes refieren a este conjunto de condiciones como aspectos negativos para su trabajo en el aula.

En la perspectiva positiva, hay un grupo de docentes que considera que los resultados de su trabajo cotidiano son buenos, pues logran cubrir sus objetivos. Las razones que argumentan en este caso, es que advierten gusto en los alumnos cada que van aprendiendo cosas nuevas; tomando en consideración el punto de arranque, advierten un avance significativo en sus alumnos, si bien manifiestan que quizá están lejos de los estándares convencionales en términos numéricos, en los jóvenes el éxito alcanzado es mucho.

Así, señalan que un 6 obtenido por sus chicos, vale para ellos más que un 10 obtenido por los chicos de un colegio particular, o que significa un avance muy sustantivo para el mismo joven, considerando su contexto y el punto de partida. En el mismo sentido, el lograr que los alumnos cambien su actitud hacia la escuela, que sepan aplicar lo que van aprendiendo para resolver lo que se les presenta en la vida cotidiana, es valorado como un éxito profesional.

Er.: "¿Qué tan frecuente es que usted logre los objetivos que se propone como docente?"

Eo.: Yo digo que sí lo logro, inclusive yo me he sentido a veces contenta y tranquila porque veo a mis alumnos realmente seguros, ya cuando estamos terminando los siento diferentes del inicio o de mediados del ciclo." (Entrevista 8, Profesora)

Entre este grupo de docentes tampoco se advierte una posición triunfalista, sino una preocupación por monitorear cotidianamente el avance que van teniendo los alumnos y mantener una actitud de mejora constante.

Esta dimensión de la variable *logro de objetivos*, es la única que agrupa tanto ideas de los maestros de origen universitario como de los normalistas, lo que habla de que en ambos grupos existen posturas menos extremistas respecto a los resultados que se van teniendo.

Entre los profesores de menor antigüedad en la docencia es claro que el nivel de logro de los objetivos educativos se ve influenciado por dos factores principalmente: el contexto de los alumnos y la planeación. En el primer caso se advierte que los docentes noveles tienen claro que si el alumno proviene de un ambiente familiar en donde no hay interés y responsabilidad hacia la escuela, es complejo que los alumnos aprendan y ellos puedan realizar bien su trabajo; asimismo, que los planteamiento de la reforma sobre que el alumno es capaz de trabajar por sí solo son irreales en estos contextos social y familiarmente desfavorables, lo cual, complejiza también su trabajo.

Muy de la mano está el hecho de que las planeaciones didácticas deben hacerse partiendo de las condiciones que tienen sus alumnos, así como de las condiciones estructurales que se viven en la escuela, pues aunque intenten introducir actividades innovadoras en las que esté presente la tecnología, no se logran llevar a cabo en su totalidad. De tal suerte que en muchas ocasiones las planeaciones resultan irrealizables en sus contextos escolares.

Los profesores expertos se distribuyen en todos los códigos de análisis de la dimensión en cuestión, lo que permite señalar que sus opiniones se corresponden a los resultados generales ya presentados.

4.3. Elementos considerados en las decisiones

El último aspecto de las estrategias docentes sobre el cual se cuestionó a los entrevistados fue lo relativo a los elementos considerados al momento de tomar decisiones que, desde su perspectiva son de suma importancia.

En completa relación con lo que habían venido señalando los entrevistados en este eje de análisis, las alternativas ofrecidas por los maestros se agruparon en cuatro asuntos: mejorar el aprendizaje, hacer

significativo el conocimiento, colaborar para un mejor futuro y satisfacer las expectativas de los alumnos.

Cuando para los docentes lo importante es que los niños aprendan y lo hagan bien, lo que consideran al momento de tomar decisiones, es precisamente que para los jóvenes las actividades sean interesantes y adecuadas a sus condiciones.

Estos elementos cobran relevancia, pues en función de ello se organiza el resto de las actividades, incluso por encima de lo establecido por el currículo o por las autoridades. Los docentes manifiestan que sus planeaciones, sus actividades van encaminadas hacia ello.

Er.: "Y si yo le pidiera que jerarquizara estos elementos, ¿Qué es lo que es más importante para usted?"

Eo.: Para mí los muchachos, el que ellos se realicen, el que ellos aprendan y que ellos tengan un conocimiento más allá, para qué quiero una ecuación si no la voy a utilizar, entonces que aprendan y que puedan llevar a cabo el conocimiento que ellos adquieren, entonces para mí lo primero serían ellos. (Entrevista 3, Profesora)

Vinculadas de manera importante a estas ideas, se encuentran los elementos que tienen que ver con hacer que para los alumnos el aprendizaje obtenido en las aulas sea significativo para su vida presente y tenga impacto en su vida futura. De la misma manera, los docentes procuran actividades que les permitan a los alumnos aprender de manera significativa los contenidos, que los puedan aplicar en su contexto inmediato y que esos conocimientos les permitan acceder a otro tipo de formación más allá del contexto escolar. De tal manera que se busca que los alumnos "se apropien del conocimiento para poder emplearlo y tengan la habilidad para asumir las consecuencias de ese saber" (Entrevista 17, Profesor), como puede notarse, se habla de una formación integral no solo académica.

Sin tener certeza en este momento de que existe una clara división entre las ideas que se han descrito en los dos grupos anteriores de razones, si

podemos comentar que en ambas categorías están presentes casi en absoluto los maestros normalistas. Situación acorde a lo expresado en la variable antes descrita sobre el logro de los objetivos.

Considerar en sus decisiones el hecho de saberse colaboradores de un mejor futuro para sus alumnos es una razón para hacer su trabajo. Se advierte en un profesor la idea de que si bien debe cumplir con los objetivos planteados por la autoridad, considera que los alumnos necesitan una educación para ser personas útiles dentro de la sociedad. Lo que quizá haga que el trabajo del docente se oriente en este sentido y busque que su trabajo trascienda por encima de lograr que los jóvenes aprendan los contenidos curriculares.

El resto de las ideas en esta dimensión son similares a la anterior. Para los docentes es importante que su trabajo se dirija hacia darles a los alumnos los elementos que necesitan no solo para su tránsito exitoso en la escuela secundaria, sino para el resto de su vida académica y personal. Un profesor manifiesta: "Quiero tener la satisfacción personal que el día de mañana ellos me digan 'gracias profesor, nos ayudó bastante'. La satisfacción de que mi trabajo tiene un impacto en los alumnos". (Entrevista 5, Profesor)

Se puede observar que no existen diferencias importantes entre normalistas y no normalistas en este eje de análisis. De la misma manera, las opiniones de los profesores noveles y de los expertos están presentes en todos los códigos de la dimensión, por lo que se puede afirmar también que este criterio de análisis no muestra diferencias notables entre ellos.

Como parte final de este análisis creemos importante recordar que el análisis de la información se realizó tomando en cuenta 3 criterios: formación profesional, antigüedad en la docencia y sexo. En las páginas de este capítulo se fueron mostrando los análisis generales y las diferencias más significativas tomando en cuenta dichos criterios. Con el fin de hacerlos más evidentes se compilaron en el siguiente cuadro.

Es importante destacar que el cuadro no muestra el criterio de sexo debido a que no hubo puntos de vista sustancialmente diferentes a partir de esta condición. La columna que corresponde a los expertos está casi vacía, lo

que indica que sus voces fueron coincidentes con las de los noveles, y éstos se diferenciaron solo en algunas dimensiones.

CUADRO 7. PRINCIPALES OPINIONES DE LOS PROFESORES EN CADA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS CONSIDERANDO PERFIL PROFESIONAL Y ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA.

Eje de análisis	Variable	Dimensión	Normalistas	No Normalistas	Noveles	Expertos
Estructura que define el trabajo docente			Vencer los retos que impone la estructura al trabajo del profesor, es lo que caracteriza al docente frente a otros profesionistas	Adaptarse a las condiciones adversas, en algunas ocasiones resignarse	Manifiestan abiertamente que tienen condiciones no favorables, pero las valoran como oportunidades de mejora	
Ser y hacer el trabajo docente	Ser docente	Concepto	El compromiso está con los alumnos	El compromiso es con las autoridades		
			Trabajo invertido o vivido: ser como padres, dar más tiempo de uno, entrega absoluta al trabajo y los alumnos	Hacer lo que corresponde		
			Un personaje que realiza una función importante y básica para la sociedad			
			Un personaje que provoca cambios en la sociedad			
	Hacer el trabajo docente	Concepto	Entregarse y comprometerse por mejorar la vida de los alumnos			
			Dar más tiempo del que se tiene frente a grupo			
			Cumplir con lo que esperan los			

Eje de análisis	Variable	Dimensión	Normalistas	No Normalistas	Noveles	Expertos
		Aprendizaje de los conceptos	alumnos			
			Autoridades - Responsabilidad		Autoridades - Responsabilidad	
			Autoridades - Carecen de ideas reales	Autoridades - Facilitador de conocimientos		Autoridades - Carecen de ideas reales-
				Familia - Trabajo fácil, devaluado	Familia - Trabajo fácil, devaluado	
			Clan- Responsabilidad por formar a los jóvenes y con la sociedad	Clan- Disfrutar sin comprometerse	Clan- Responsabilidad por formar a los jóvenes y con la sociedad	
			Profesión - Identificar todo el trabajo que se hace realmente			
			Profesión - Influencia en la vida de alumnos			
Prácticas de trabajo docente	Práctica pedag.		Coherencia entre sus concepciones sobre <i>ser</i> y <i>hacer</i> el trabajo docente	Hacer cambios en la planeación para que los alumnos aprendan	Buscar que los alumnos aprendan y los aprendizajes les sean significativos	
	Quehacer docente		Saber que están cumpliendo con su labor	Satisfacer sus necesidades materiales	Cumplir con su trabajo y ser responsables	
	Razones de las prácticas			Obtener el reconocimiento de alumnos y padres		
Estrategias de trabajo docente	Objetivo de las decisiones		Que los aprendizajes sean significativos para los alumnos		Atienden de manera especial a los desventajados	
	Logro de objetivos		Pocos debido a la falta de apoyo de la familia	Modifican la planeación	Dependen de la planeación y del contexto socio-familiar de los alumnos	

Fuente: Elaboración propia

Discusión de los resultados

Caracterizando la cultura de trabajo docente en secundaria

La descripción hecha en el capítulo sobre los cuatro ejes del modelo teórico han aportado una gran cantidad de datos respecto a lo que para los docentes de secundaria en Aguascalientes representa o significa el contexto en el que desarrollan su profesión, el ser docentes habiendo escogido o no la profesión, las prácticas que desde su perspectiva son las más relevantes o importantes, y también expusieron las razones por las que las realizan.

Logrando una mirada más allá de los planteamientos teóricos que nos guiaron, se identificaron entre los docentes sus significaciones sobre estos cuatro ejes teóricos. Es decir, que significa para ellos la estructura, el ser y hacer el trabajo docentes, sus prácticas en el aula y las estrategias cotidianas, y cómo estas significaciones se manifiestan en la acción social cotidiana de la escuela secundaria en Aguascalientes.

Las primeras indagaciones durante la entrevista fueron respecto a las ideas o significados que los docentes le conferían a su profesión. Para muchos de ellos esta primer pregunta resultó inesperada y les costó trabajo tratar de elaborar una respuesta; fue claro que el cuestionamiento detonó un viaje al pasado y un proceso de reflexión sobre el momento actual respecto a su quehacer como profesionistas, algunos así lo manifestaron: darse un tiempo para verse a sí mismos, ver su trabajo y poder expresarlo con palabras.

Entre los profesores de secundaria en Aguascalientes, ser docente significa desempeñar una actividad que les demanda involucrar todo lo que ellos son como personas, noción claramente asociada al planteamiento de Tardif (2004) sobre el trabajo invertido o vivido. Desde la perspectiva de los docentes esto es así porque al mismo tiempo que tienen que dictar o dirigir una sesión de enseñanza y aprendizaje académico, se sienten comprometidos a atender otras áreas de formación de los jóvenes con los que trabajan, pues ejercer su rol también significa *formarlos de manera integral para la vida*. No

son pocos profesores los que verbalizan que su trabajo es ser *padre, doctor, consejero, maestro, amigo*.

De tal suerte que ser docente se significa como *responsabilidad*, responsabilidad por lograr que los muchachos aprendan (los contenidos curriculares), y se formen de manera integral (darles algo más).

Esta idea de la formación integral de los jóvenes se plantea en el actual currículo de secundaria; no obstante, esta premisa ha estado presente desde el momento mismo en que surgió la escuela secundaria en México tal como ahora la conocemos, “[...] los principios iniciales que le dan vida se agrupan en tres categorías: 1) Preparar para la vida ciudadana, II) Propiciar la participación en la producción y el disfrute de las riquezas, y III) Cultivar la personalidad independiente y libre.” (Treviño, 2006, p. 1)

Si bien el plan y programas de estudio del nivel han tenido distintos cambios y reformas, en todas ellas ha permanecido con mayor o menor énfasis, el objetivo de la formación integral de los adolescentes. Esta idea se ha incorporado al imaginario del colectivo docente desde su origen como nivel educativo a principios del siglo XX y la han hecho parte de sus nociones personales acerca de lo que ellos deben lograr con sus alumnos.

La interpretación personal que hacen de ello se traduce en prácticas concretas de trabajo diario, orientadas a procurarles a los jóvenes *algo más que contenidos académicos*. Para los docentes ser responsable de la formación integral de los jóvenes es lo que guía su proceder y lo que justifica sus acciones y decisiones.

Una reacción inmediata es preguntarse *¿qué significa formarlos de manera integral?* En palabras de los profesores, significa *darles lo que necesitan* para que en el futuro inmediato y a mediano plazo los jóvenes puedan tener una *mejor* vida de la que tienen ahora.

Es evidente que este compromiso por la formación integral de los jóvenes mantiene un nexo claro con la función de ser padre; y como la evidencia lo muestra, ser maestro es ser *todo*, dentro de lo que se incluye en repetidas ocasiones asumir este rol.

Ser como padre, le otorga al profesor poder, poder para por un lado, saber lo que sus alumnos (hijos) necesitan y deben saber para hacer frente a la vida como adultos. Y por otro lado, elegir dentro del abanico de contenidos curriculares lo que realmente va a ser provechoso para sus alumnos.

A lo largo de las entrevistas los docentes manifiestan que ellos a diferencia de sus autoridades (directivos, supervisores, funcionarios) conocen a ciencia cierta lo que sucede en el aula, así como a sus alumnos de una forma más personal. Este conocimiento sobre los jóvenes les habilita para saber qué es lo que necesitan, las posibilidades que tienen de lograr ciertas metas y objetivos de aprendizaje, así como las oportunidades que tienen una vez que egresen de la escuela. De igual manera le brinda al profesor la certeza de que lo que hace es bueno para sus alumnos.

El maestro como el personaje que transforma y revoluciona las comunidades, es un significado aún presente entre los docentes de la escuela secundaria. Esta idea fundacional de la escuela rural que compartieron los primeros maestros de la escuela secundaria, se ha mantenido en el imaginario docente, de la cual ha trascendido ese poder transformador de las sociedades, traducida ahora en responsabilidad de hacer de sus alumnos mejores personas en un sentido amplio, así como el liderazgo que se niegan a ceder.

Es claro como estas ideas centrales en la definición *ser docente*: responsable, padre, transformador, se reafirman en los principales ámbitos que ejercen influencia en la configuración del *habitus* docente.

Como pudo advertirse en el análisis, el ámbito con mayor presencia en la configuración de sus significaciones sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente es la familia, de manera especial cuando los profesores provienen de familias docentes, es decir, en las que hay más de una generación o un miembro de ella que se dedica a la enseñanza.

La idea que prevalece en el grupo familiar de los profesores es la gran responsabilidad que implica trabajar con niños y jóvenes, principalmente porque para ellos el trabajo docente implica la formación integral y no solo la transmisión de conocimientos. Se suma a esta idea el compromiso social que se le ha otorgado a la educación de ser el mejor medio para lograr

transformaciones sociales de gran impacto, así como la certeza respecto de que la formación que se le dé a los muchachos en este momento será lo que defina el resto de su vida. Se advierte esto como un compromiso enorme para ellos, pues dicen “se trata de vidas, de personas y no de pasteles que si se queman no pasa nada” (Entrevista 7, Profesora).

Este imaginario social se confirmó para muchos de ellos al momento de entrar al aula y ejercer la profesión. La experiencia real de ser maestro, es el segundo ámbito de mayor influencia en sus concepciones actuales sobre su trabajo. Como también lo establece Tardif, es el ejercicio de la profesión, sus saberes experienciales los que “[...] forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción” (2004, p. 37)

Aún para los profesores que han elegido la carrera docente y que se han formado en las Escuelas Normales, en donde se puede esperar una mayor preparación sobre la realidad del trabajo en el aula, es claro que la experiencia de saberse responsables de un grupo de jóvenes, el identificar la influencia que tiene su actuar en la vida de los alumnos ha representado uno de los hechos de mayor impacto en la configuración de sus ideas, sentimientos y creencias respecto a lo que significa ser profesor.

Trabajar cotidianamente con los alumnos, conocer sus fortalezas y debilidades académicas, sus necesidades en función de sus posibilidades futuras les ha servido para replantearse la razón principal que guía su trabajo en la escuela.

Reconocen que el currículo es su principal guía así como los programas de estudio y las orientaciones que reciben tanto de sus autoridades escolares y de supervisores y en los cursos de actualización. Sin embargo, estas directrices dejan de ser importantes cuando la realidad del aula se hace presente.

Al ser ellos los que tienen contacto directo con los jóvenes, quienes los conocen mejor, los que los entienden y escuchan, los que los orientan tanto en aspectos académicos como personales, adquieren por ello la capacidad de

tomar decisiones en cuanto a los contenidos académicos que requieren para su vida presente y futura, así como la mejor manera de hacerlos accesibles.

Se advierte en este sentido, que sus ideas sobre su trabajo y lo que deben hacer, así como sus responsabilidades y compromisos se inclinan hacia lo que ellos consideran que es lo mejor para sus alumnos en vías de formarlos de manera integral.

Conociendo cuál es el *habitus* docente que prevalece en los profesores entrevistados es posible entender de manera más clara las ideas que ellos manifiestan acerca de las condiciones estructurales de trabajo que tienen.

Ha quedado claro ya en el apartado específico del tema, que las condiciones estructurales de trabajo no son, desde su perspectiva, del todo negativas en cuanto a lo que se regula laboralmente.

La absoluta mayoría de los profesores cuentan con una plaza de trabajo definitiva y un porcentaje alto tiene contratos de medio tiempo, tres cuarto de tiempo o tiempo completo. No obstante, para tres de cada 10 que están contratados por 10 horas o menos en la escuela en que fueron captados y que por ello trabajan en otra escuela, sus condiciones de trabajo resultan negativas; con una clara consecuencia, el limitado tiempo disponible con que cuentan para realizar trabajo colaborativo, que como se señaló en la introducción, es una apuesta fundamental de la RS.

Desde la perspectiva de algunos docentes, estas condiciones son buenas porque tienen buenos sueldos, horarios de trabajo cómodos; para una maestra es un buen empleo tomando en cuenta su condición de sexo; no obstante, la gran mayoría opina que sus condiciones de trabajo podrían estar mejor. *Estar mejor* se traduce en mejores horarios, grupos más pequeños, mayor apoyo de las autoridades, claridad en la normativa y directrices de trabajo, mayores posibilidades reales de trabajo colaborativo.

Para los docentes el orden social que se ha definido para desempeñar su rol, es ajeno a lo que necesitan en función de lo que sucede en la realidad del aula. Desde su perspectiva, en la definición de este orden social, de esta estructura se ha dejado fuera la visión de ellos, quienes son los que realmente conocen lo que sucede en el salón de clases. Señalan que es un hecho

frecuente que las normativas educativas sean definidas por y con visiones que desconocen lo que implica el trabajo docente. En este mismo sentido, los currículos parten de supuestos ajenos a la realidad y el contexto nacional, lo que deriva en retos mayores para los profesores pues lo que se les pide que hagan o consigan, se enfrenta a alumnos, condiciones, contextos y objetivos lejanos a la realidad que ellos tienen en lo cotidiano.

El tener que reconfigurar sus ideas sobre el rol docente no es un trabajo sencillo pero sí vital, pues a partir de ahí definen sus compromisos laborales (Cornejo, 2007), de tal forma que en muchas ocasiones la práctica en el aula dista de estar en consonancia con los planteamientos curriculares, pues son ajenos a sus ideas y compromisos docentes.

Sus alumnos reales, en contextos no del todo favorables en cuanto a conocimientos previos, recursos económicos y sociales, apoyo familiar, escaso trabajo y apoyo entre profesores, autoridades que no trabajan en el mismo sentido, les enfrenta a la necesidad cotidiana de hacer cambios a su planeación de trabajo, que si bien en todas las situaciones de aprendizaje se dan, en la escuela secundaria algunas veces estos cambios se centran en menores contenidos o de menor nivel de complejidad a lo estipulado en el currículo.

En este escenario, la gran mayoría de los entrevistados considera que su labor consiste también en hacer que el trabajo en el aula se lleve a cabo de la mejor manera aún en circunstancias contextuales no favorables. El esfuerzo que desde su perspectiva realizan para que a pesar de todo lo que rodea el proceso de enseñanza y de aprendizaje sus alumnos puedan aprender y salir de la secundaria con una formación integral, es para ellos una fuente de motivación constante y un orgullo profesional. Esta idea cobra especial relevancia entre aquellos que no son normalistas.

En este escenario el significado que tiene *ser docente* se hace presente, su *habitus*. El profesor es capaz de hacer lo que tiene que hacer a pesar de las circunstancias y el objetivo que lo guía en todo momento es su compromiso y sentido de responsabilidad con los alumnos, su formación y desarrollo integral.

Podemos afirmar con la evidencia recuperada que el orden social en términos de currículo y planes de estudio se sigue de manera parcial, se

traspasa o se ignora a partir de las ideas que tienen los profesores sobre lo que implica su profesión y la responsabilidad que tienen que cumplir. Se concreta esto en *hacer el trabajo con o en contra de las condiciones estructurales que se han dispuesto para ello*. El *habitus* docente sin lugar a dudas les confiere el poder para tomar esta decisión, que es *necesaria* y está *justificada* desde la perspectiva de los maestros.

Dedicarle mucho tiempo de trabajo extra clase a la planeación de las sesiones trabajo, tener en cuenta en dicha planeación los objetivos curriculares así como las necesidades que tienen los jóvenes en su paso por la secundaria para su vida presente y futura, son las prácticas más recurrentes que mencionan los maestros, además del trabajo en el aula.

Los ejemplos ofrecidos por los docentes dan cuenta de que para ellos estos aprendizajes esperados y significativos si bien guardan relación con lo establecido por el currículo, se trabajan en lo cotidiano a partir de su *conocimiento y reconocimiento* de las necesidades y capacidades de sus alumnos. Esto deriva en el hecho que darles a los jóvenes lo que *necesitan* y *es mejor* no se corresponde en su totalidad con los objetivos curriculares, y representa el riesgo de que su formación este lejos de ser integral y relevante para su vida presente y futura. Como se advierte, es alta la posibilidad de que en la búsqueda de cumplir principalmente con su responsabilidad como docentes de formar a los jóvenes de manera integral, se esté obteniendo una formación académica limitada en relación a lo establecido por el currículo.

Sin tener claramente identificado el potencial que tendría al momento de hacer las entrevistas, se planteó en la guía cuestionar a los docentes y hacerlos reflexionar sobre los objetivos que persiguen con su práctica cotidiana, es decir, indagar sobre sus estrategias docentes.

La pregunta directa fue "¿qué espera lograr con su actuar cotidiano?", las respuestas en la gran mayoría de los casos se orientaron a enfatizar algunas de las ideas planteadas cuando se exploró el tema de las prácticas.

Los profesores señalan de manera contundente que su principal objetivo es que los alumnos aprendan y que los contenidos realmente les sean significativos, pues ello garantiza, desde su perspectiva, que saldrán de la

escuela secundaria con las armas necesarias para hacer frente a la vida, lo que se traduce para los docentes en *formarlos de manera integral*.

Para algunos docentes el objetivo de su actuar diario es poder cumplir con lo que sus autoridades educativas les demandan, lo que *deben hacer* como profesionales de la educación. Estos comentarios son coincidentes en algunos casos con sus ideas respecto de lo que implica ser y hacer el trabajo docente, que se traduce en responsabilidad por hacer lo que la autoridad educativa ha establecido. De hecho muchos de ellos señalan que hacer su trabajo es simplemente cumplir con el *guión*, advirtiéndolo como una ventaja puesto que eso les facilita el quehacer.

Se puede encontrar también que para algunos maestros su trabajo implica un proceso de ajuste entre lo dado y lo que ellos tienen en el aula, es decir, sus alumnos y sus capacidades. En este sentido, el objetivo de su trabajo, sus estrategias están orientadas a lograr que el trabajo en el aula se dé de la mejor manera, logrando el equilibrio positivo entre estos dos elementos.

Si bien ambas estrategias buscan objetivos que se significan de distinta manera, tienen puntos de coincidencia, principalmente la formación de los jóvenes; no obstante, los resultados de tales prácticas y estrategias sí pueden ser completamente diferentes.

A partir de lo dicho por los docentes cuando la estrategia está orientada a que los alumnos se formen de manera integral y se les da lo que desde su perspectiva necesitan y pueden aprender, uno de los resultados es que en realidad están recibiendo menos contenidos y de menor nivel de complejidad a lo establecido por el currículo. Un posible resultado al final del ciclo escolar es que los alumnos no hayan logrado el aprendizaje esperado o planteado por la autoridad educativa y su *formación integral* esté lejos de ser completa o cubrir los estándares planteados por el perfil de egreso definido.

Es un hecho que en algunas secundarias de Aguascalientes el currículo no se está implementando para todos los alumnos de secundaria de la misma manera y esto implica un riesgo especialmente para aquellos a quienes se les

está dando menos contenidos de lo que debieran estar aprendiendo al cursar la secundaria.

Como podrá advertirse y en consonancia con los planteamientos de la Teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011), cuando los actores realizan ciertas prácticas y diseñan ciertas estrategias en busca de conseguir resultados específicos, una de las alternativas es que los resultados conseguidos estén lejos de lo que se busca y ello se explica en razón de que si bien las prácticas de los actores responden a una acción razonada, el resultado no depende únicamente de ello, sino que se dan efectos no buscados, como lo plantea la teoría de juegos y no obedece en plenitud a la voluntad del actor.

En Aguascalientes, los riesgos que se advierten de las prácticas docentes al parecer no se están cumpliendo, pues los resultados de aprendizaje de 2008 muestran que los jóvenes de tercero de secundaria lograron puntajes superiores al promedio nacional y una distribución de los alumnos en los niveles de aprendizaje semejante a la observada en el Distrito Federal,¹⁶ lo que permite afirmar que ciertamente el trabajo docente tiene un efecto positivo en el logro académico de sus alumnos.

Es clara la coherencia que existe entre las prácticas que tienen los docentes y su *habitus*, así como la relación entre lo que significa para ellos hacer su trabajo (estrategias) de la manera en que lo hacen. En este contexto, las condiciones estructurales que se han definido para hacer el trabajo docente y su correspondencia con lo que se necesita para cumplir el perfil de egreso, es para los docentes, al parecer, poco relevante, tiene poco impacto en su acción cotidiana y de alguna manera queda al margen de sus prácticas diarias. Es muy significativo que incluso para algunos es el reto a vencer, y cuando lo logran se convierte en una fuente de motivación y orgullo profesional.

La cultura de trabajo docente en Aguascalientes es el conjunto de significaciones que sobre el *ser* y *hacer* el trabajo docente han gestado los profesores y que simboliza tener *vocación* y *responsabilidad* de conocer a los

¹⁶ En 2008, los resultados de los alumnos de Aguascalientes fueron: Español puntaje 504 y promedio nacional 498; Matemáticas puntaje 528 y promedio nacional 504; Biología puntaje 499 y promedio nacional 500; y Formación cívica y ética puntaje 513 y promedio nacional 500. INEE, 2009.

alumnos, ser empáticos con ellos en todos sentidos y tener la *capacidad* de, en función de sus necesidades y posibilidades presentes y futuras, definir los contenidos curriculares y otro tipo de aprendizajes que necesitan aprender en su paso por las aulas, para que sean personas de bien y de éxito. Es importante enfatizar en la definición que no se cuestiona el tema de tener el derecho de hacerlo, al ser ellos quienes mejor conocen a sus alumnos y lo que sucede en el aula.

Existe un cuidado importante que es preciso señalar a partir de estos resultados; y es el hecho de minimizar la importancia que tienen las condiciones estructurales de trabajo, pues en general para nuestros entrevistados no representan un impedimento a su quehacer o más aún, tiene poca influencia en la configuración de la cultura de trabajo docente en general. Este resultados se contradice con otros que exponen que las condiciones estructurales son una razón de peso para que los docentes no puedan hacer el trabajo como se plantea en el currículo, de la poca disposición de tiempos y espacios para el trabajo colegiado y el intercambio y colaboración entre colegas, así como la sobrecarga de trabajo que en algunos momentos manifiestan y que merma su capacidad profesional.

Para nuestros docentes las condiciones estructurales de trabajo significan lo dado, lo que dicen otros que tienen que hacer y en qué condiciones hacerlo, pero el espacio en donde el trabajo docente se cristaliza ellos deciden lo que se hace y el cómo se hace. Esto es lo que desde nuestra perspectiva caracteriza a la cultura de trabajo docente, el poder que saben poseen en el aula y la vocación que los guía en este trabajo cotidiano.

El soporte que tienen este poder y vocación, es el *habitus*. Se ha podido advertir en este análisis de la cultura de trabajo docente en secundaria, que es el *habitus* docente, tal como lo plantea la Teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011), un elemento que permite entender y explicar las prácticas y estrategias que desarrollan los profesores en el marco de su trabajo en el aula y en la escuela. La evidencia mostró que si para los profesores sus significaciones respecto a su trabajo y lo que ellos tienen que hacer como profesionales de la educación les indica que tienen que *dar todo, entregarse,*

ser de todo para el alumno y saberse comprometidos con la formación de los chicos, las condiciones estructurales en que tienen que hacer su trabajo pasan a un segundo nivel de importancia e incluso les significan retos a vencer y motivaciones como evidencian los docentes no normalistas.

No obstante, se ha podido comprobar que los resultados obtenidos por las prácticas y estrategias que siguen los docentes a veces no son los deseados debido a la interacción social; así, las prácticas docentes contribuyen sin esperarlo a que las condiciones estructurales de trabajo se reproduzcan cuando quisieran que fueras diferentes, mejores a las que actualmente tienen.

El modelo teórico de Zalpa ha permitido hablar de la cultura de trabajo docente desde una perspectiva integral y poner en la mesa de discusión temas, que si bien han sido analizados en otros estudios, aquí se ha hecho bajo una lente más completa en la cual los hallazgos adquieren relevancia y muestran a los docentes como profesionales empoderados de tal manera que esto explica el por qué las reformas educativas, las reformas curriculares y los cambios escolares de menor envergadura viven resistencias en su implementación.

Las preguntas que se derivan de estos hallazgos sin lugar a dudas son muchas más de las que se plantearon al inicio, como debe ser. Sin embargo, nos interesa hacer notar los retos que estos hallazgos le plantean al SE nacional. Por un lado, como trabajar e incorporar el tema del *habitus* en la definición de la política educativa, pues es este un concepto central que explica las prácticas docentes, pero es una característica cultural que se transforma a un ritmo lento. En segundo lugar, si los cambios en las condiciones estructurales de trabajo son un factor que favorece el trabajo en la escuela y sus resultados, pero que no son fundamentales, de qué naturaleza y complejidad tendrían que ser estos cambios. Finalmente, cómo lograr que las prácticas y estrategias docentes logren los resultados buscados y se minimicen los efectos no buscados, especialmente aquellos que significan para los alumnos menos aprendizajes y de menor calidad.

A partir del análisis hecho, queremos mostrar un conjunto de elementos que caracteriza a *La cultura de trabajo en las escuelas secundarias de Aguascalientes*. La selección de estas características obedece a la importancia

que tuvieron entre nuestros entrevistados y la relevancia que cobraron en el modelo teórico de la investigación.

Elementos que definen la cultura de trabajo docente en las escuelas secundarias de Aguascalientes

- ♣ El trabajo docente no se ve limitado por las condiciones estructurales de trabajo
- ♣ El trabajo en el aula se hace a pesar de las condiciones estructurales, pues es la responsabilidad principal del profesor
- ♣ Lograr que el trabajo se realice a pesar de condiciones estructurales adversas, representa para los docentes una fuente de motivación y orgullo profesional
- ♣ Ser docente es tener una gran responsabilidad con la formación integral de los alumnos, con ellos tienen, en primer instancia, este compromiso
- ♣ Los profesores son los que mejor saben lo que necesitan sus alumnos y cómo transmitirlos o facilitárselos
- ♣ Se valora el trabajo entre colegas y buscan espacios informales para hacerlo, pues son pocos los espacios formales para hacerlo
- ♣ El trabajo en el aula se define a partir del conocimiento sobre los alumnos. Sus capacidades, necesidades, intereses y contexto socio-familiar determinan los contenidos y el nivel que se trabaja en el aula
- ♣ La práctica docente está guiada por lo que *significa* para los profesores ejercer su profesión
- ♣ Los significados que se han construido sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente tienen gran influencia de las experiencias vividas en el ámbito social y familiar, pero especialmente de sus experiencias de trabajo en el aula
- ♣ El ámbito de menor influencia en el desarrollo de sus nociones sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente es el de sus autoridades educativas

CONCLUSIONES

La parte final de este reporte de investigación busca retomar las hipótesis de trabajo que sirvieron de guía en la indagación y confrontarlas con los resultados obtenidos.

De igual manera en este apartado se mostrará la importancia que tiene conocer las significaciones docentes en torno a los ejes teóricos del modelo. Se cuestionó lo que *significaban* para los profesores cada uno de los elementos teóricos, lo cual constituye un aporte a la Teoría de la cultura y la acción social que ha servido de fundamento en esta investigación. Indagar sobre estos sentidos resultó fundamental, pues además de identificar las estructuras, prácticas y estrategias de significación del gremio, los docentes reflexionaron sobre los que les *significan* estos elementos que dan cuenta de su *cultura de trabajo*.

Seguiremos en este apartado también el esquema teórico del modelo. Como se ha mencionado antes, las condiciones estructurales de trabajo son los elementos que definen el orden social, los márgenes de libertad que tienen los docentes para realizar su trabajo y las circunstancias en que este se realiza.

A partir de la información recuperada sobre el sistema educativo en general y sobre la escuela secundaria en particular, y de la información que existe sobre el nivel y sobre las condiciones de trabajo docente, la primer hipótesis planteada fue que **los profesores consideran que no son favorables sus condiciones de trabajo**, a partir de ella se buscó dar cuenta de cómo los docentes valoran las condiciones en que realizan su trabajo, su regulación laboral, así como las regulaciones académicas a que se enfrentan de manera cotidiana.

La evidencia recuperada permite afirmar que las opiniones de los docentes se dividen. Para algunos entrevistados las condiciones estructurales que se regulan mediante el contrato, como el sueldo, las horas de contrato, el tipo de contratación, la distribución de las horas no son del todo malas, incluso para algunos son *buenas* dado que ellas les representan estabilidad y la

posibilidad de desarrollarse profesionalmente y satisfacer las necesidades de su familia, así como asegurar estabilidad en el futuro con la jubilación.

Las ideas expresadas por la mayoría de los profesores se centraron en señalar que si bien sus condiciones de trabajo, especialmente en lo que se refiere a la forma en que se distribuyen sus horas durante la jornada, podrían ser mejores y que ello les permitiría un mejor intercambio entre profesores y con ello mejora en su práctica docente, estas no representan para ellos un obstáculo al momento de realizar su trabajo.

En el mismo sentido que la primera hipótesis, las ideas expresadas por los entrevistados tanto en el cuestionario como en las entrevistas sobre las condiciones estructurales en las que desempeñan su trabajo cotidiano, muestra de manera evidente que no son las que ellos consideran óptimas por un lado, y por otro, que **estas condiciones estructurales de trabajo no favorecen la realización por parte de los docentes de las demandas del currículo**. Esta segunda hipótesis se ha corroborado a partir de los datos obtenidos.

Los resultados expuestos permiten afirmar que la implementación de la reforma de la escuela secundaria impulsada en 2006 y consolidada en el plan y programas de 2011 es débil, en tanto los maestros manifiestan que el trabajo colegiado, pilar de la Reforma, no se está llevando a cabo o si se hace, estos son intentos muy incipientes que en muy poco contribuyen a lograr el perfil de egreso del nivel.

Reconociendo que las condiciones estructurales de trabajo no son las óptimas o las deseadas para hacer el trabajo docente tal como lo plantea la autoridad educativa, existe un esfuerzo de la gran mayoría de los entrevistados por lograr que la escuela funcione, que los alumnos logren mejores aprendizajes y que su trabajo contribuya a ello. Fue sumamente interesante identificar que para algunos profesores sus condiciones de trabajo si bien no son del todo satisfactorias les representan un reto y una motivación profesional. Pese a ellas, hacen el trabajo de la mejor manera y siguiendo, desde su perspectiva, el objetivo planteado por el currículo, a fin de lograr que cada alumno cubra el perfil de egreso planteado para la escuela secundaria.

La gran mayoría de las opiniones se concentran en esta idea, que se relaciona precisamente con la siguiente hipótesis de trabajo. **Los docentes operan el currículo pese a las condiciones de trabajo, por lo que adecuan las demandas a lo que consideran que *pueden y deben hacer*.**

Si bien las condiciones estructurales como lo plantea la teoría, definen el orden social, para los docentes de secundaria este orden social es lejano a la realidad del aula y de la escuela.

Para un grupo de docentes, esta lejanía se basa en el hecho de que quienes definen el currículo y el trabajo docente no conocen en realidad lo que éste implica, desconocen las características reales de los jóvenes que están en las aulas, y en casos más extremos en que los perfiles de egreso u los objetivos de la escuela secundaria no toman en cuenta el contexto de los jóvenes mexicanos y se les plantean aprendizajes o contenidos lejanos a sus posibilidades.

Ante un escenario dado y sobre el que poco pueden intervenir los profesores, la práctica más recurrente que se observó entre los entrevistados es seguir de manera parcial el orden social establecido en las secundarias, especialmente lo planteado por el currículo, pues desde su perspectiva el trabajo tiene que hacerse con y pese a este orden social, en tanto logren que los alumnos aprendan lo que deben aprender, que es su principal objetivo. Sin lugar a dudas, cumplir este objetivo no es algo sencillo, tal como lo manifiestan los profesores.

La planeación fue una de las prácticas de trabajo más destacadas por los profesores que participaron en el estudio. Representa para la gran mayoría un trabajo arduo, complicado, laborioso, necesario y que en los últimos tiempos les ha significado limitaciones en su quehacer cotidiano.

Para algunos planear las sesiones de trabajo es lo que les resuelve día a día su trabajo en el aula, siguen el formato establecido por la supervisión escolar o por la dirección, lo cual hace que ciertamente su trabajo sea fácil, escuchando opiniones en el sentido de *seguir el formatito lo hace fácil, seguir lo establecido hace el trabajo docente sencillo, año con año es lo mismo*. Es preciso señalar que fueron muy pocos docentes los que se expresaron de esta

manera, aunque sí fueron muchos los que aclararon que hacer la planeación es algo que no les gusta.

En el extremo contrario se pueden encontrar a los maestros que si bien manifiestan que la planeación no es del todo de su agrado, la realizan porque consideran que es la oportunidad que tienen de pensar en sus alumnos, en lo que necesitan saber, en sus inquietudes y formas de aprender, así como en decidir cuál es la mejor manera de hacerles significativo ese aprendizaje, que realmente lo puedan integrar a su vida cotidiana.

Se puede afirmar también que la gran mayoría de los profesores manifiestan que pese a hacer de manera consciente y dedicada la planeación, es muy común que esta tenga cambios en el momento de su ejecución. En general estos cambios obedecen a que las condiciones del grupo varían a diario y eso favorece o no que las actividades planeadas sean las efectivas en ese momento. La mayoría de las veces las condiciones se ven afectadas por el estado de ánimo del grupo, por una inquietud generalizada, e incluso por alguna noticia relevante que se aprovecha para hacer que el momento de aprendizaje sea significativo.

Desde la perspectiva de los profesores, estos cambios no tendrían por qué ser juzgados como negativos si el objetivo se logra al final de la sesión; no obstante, advierten que entre sus autoridades educativas, especialmente con los supervisores existe conflicto en este sentido.

La evidencia recuperada permite resaltar que la hipótesis respecto a que **los docentes realizan su trabajo en lo individual y colectivo con la idea de no cambiar drásticamente su zona de confort, independientemente de estar de acuerdo o no con esas prácticas o demandas laborales**, no se pudo comprobar en el grupo de profesores que participaron en el estudio. Por el contrario, al parecer es muy frecuente que los entrevistados manifiesten el conjunto de problemas que tienen en el aula, en sus planeaciones, con sus autoridades por hacer cambios que desde su perspectiva son benéficos para sus alumnos.

Una maestra señala claramente que hace cambios a su planeación a pesar de que eso signifique que sus directivos o supervisores la regañen, o de

que le signifique más trabajo, su motivación es que sus alumnos aprendan y estén logrando los objetivos.

El apartado correspondiente a las *razones de las prácticas docentes* muestra un conjunto más amplio de evidencias en este mismo sentido. Podemos destacar que los docentes realizan actividades más allá de su zona de confort y de lo indicado por su propia planeación a fin de lograr que cada día los alumnos logren aprendizajes significativos y contribuyan de manera definitiva a formarlos de manera integral, más allá de los aprendizajes académicos que les puedan facilitar. Y como ya se mencionó en la discusión de los resultados, el trabajo que llevan a cabo tiene impacto en los aprendizajes logrados, pues los puntajes de los alumnos de Aguascalientes están por encima de la media nacional.¹⁷

Es poco lo que se pudo rescatar en cuanto al trabajo colectivo que se hace, pues precisamente se encontró la poca frecuencia con que se reúnen para atender asuntos escolares, y cuando sucede esto se da en espacios no formales. Sin embargo, cuando se encontró evidencia en este mismo sentido, se pudo advertir que los docentes, desde su perspectiva, *trabajan más* de lo que debieran a fin de lograr que sus alumnos logren aprendizajes significativos y una formación integral en su paso por la escuela secundaria.

En cuanto a sus prácticas, esbozamos la siguiente hipótesis los docentes **creen que sus prácticas serían mejores si tuvieran mejores condiciones de trabajo**, la cual pudimos comprobar a partir de identificar las notas típicas que dan cuenta del trabajo docente.

Sin embargo, y como quedo claro en los primeros párrafos de este apartado, más allá de que las condiciones estructurales de trabajo condicionen sus prácticas, se reconoce que si hubiera mejores condiciones seguramente los resultados mejorarían. No obstante, y como quedó claro con la evidencia puesta en discusión en la anterior hipótesis, es el grupo de alumnos, sus condiciones particulares, así como el ambiente que se logre desarrollar, lo que tiene mayor impacto en las prácticas típicas que se dan en la secundaria.

¹⁷ Cfr. nota anterior.

Finalmente, no hay suficiente evidencia para sostener que mejores condiciones estructurales de trabajo impliquen un cambio directo y positivo en las prácticas de trabajo cotidiano.

En estrecha relación se planteó la hipótesis de que en muchas ocasiones, **los docentes realizan ciertas prácticas buscando determinados resultados, pero no son conscientes de los efectos no buscados. Son ajenos a su contribución a la reproducción o cambio de su cultura de trabajo.**

El riesgo que se ha identificado con este estudio es que los docentes creen que son ellos, al ser los que mejor conocen a sus muchachos y su contexto, así como sus necesidades en términos de contenidos y herramientas para la vida, los que tienen toda la autoridad para definir en el aula lo que los jóvenes deben aprender. En este proceso se pudo advertir en algunos casos, que los contenidos no se facilitan en el mismo grado y nivel para todos los alumnos, y en casos extremos, los docentes se sienten satisfechos con que los jóvenes aprendan algo, aunque no sean los contenidos establecidos por el currículo.

Como se advierte, es latente el riesgo de que los docentes trabajan siguiendo las orientaciones que consideran pertinentes para sus alumnos, aunque tales orientaciones no se correspondan a lo que establece el plan y programas de estudio. Es común escuchar entre los entrevistados que tales planes parten de ideas equivocadas sobre los alumnos y que no consideran el contexto social y familiar del que proceden, por eso ellos hacen ajustes, que en algunos casos son perjudiciales para los alumnos.

La hipótesis planteada se corrobora. Los docentes realizan ciertas prácticas buscando determinados resultados, pero no son conscientes de los efectos no buscados que pueden tener. Son ajenos a identificar que sus prácticas contribuyen a la reproducción o cambio de su cultura de trabajo.

El análisis sobre las estrategias docentes puso de manifiesto que ciertamente, las estrategias que desarrollan se orientan a conseguir que los alumnos aprendan, pero el resultado en varios casos es que les hacen más ligero el trabajo que tienen que desempeñar, que les facilitan su tránsito por la

escuela y que tienen prácticas desiguales de enseñanza lo que reproduce el bajo aprovechamiento escolar de los sectores más desfavorecidos.

Así, las estrategias seguidas por los docentes no siempre logran el objetivo deseado para los chicos, ni para el sistema educativo en su conjunto. Las reformas no se implementa en su totalidad, los objetivos del currículo no se cumplen para todos los jóvenes, las condiciones estructurales no se transforman en sentido positivo. En resumen, cada docente hace lo que considera mejor para sus alumnos, aunque no sea coincidente con las orientaciones y normativas nacionales establecidas.

Las prácticas docentes basadas en su conocimiento de lo que necesitan sus alumnos, es una razón de peso para que las reformas no se implementen de la forma prevista y los resultados en materia educativa sean aún muy deficientes en México.

Al corroborar esta hipótesis, nos preguntamos sobre las motivaciones docentes que los actúan así, qué significa para ellos seguir las pautas establecidas en el currículo al pie de la letra, qué esperan lograr al final de ciclo escolar. El modelo teórico utilizado orientó la búsqueda hacia el *habitus*, pues es éste el que media entre las condiciones establecidas por la estructura social y las prácticas que realizan los agentes en lo cotidiano.

Fueron dos las preguntas detonadoras para acercarnos a conocer el *habitus* docente: ¿Qué significa *ser* docente? y ¿Qué significa *hacer* el trabajo docente?, posteriormente se plantearon preguntas que permitieron conocer las significaciones de los profesores en torno a su trabajo, a ellos como profesionales de la educación y a las actividades que realizan.

Uno de los objetivos del estudio fue indagar en torno a cuáles son las características generales de la cultura de trabajo docente en secundaria así como averiguar cuál es el ámbito de mayor influencia en el desarrollo de ésta.

Planteamos en este sentido la hipótesis del **contexto social tiene un gran peso en la configuración del *habitus* docente, los docentes creen en ello y actúan en consecuencia.**

La evidencia recuperada, especialmente en lo concerniente al *habitus* y los ámbitos que influyen en su desarrollo, nos permite afirmar que las ideas

socialmente construidas sobre el rol del profesor son las que tienen mayor impacto en ellos. El contexto social está conformado por el grupo social-familiar, lo que Pries (en Torres, 2006) define como el Mercado.

Para la mayoría de los entrevistados resultaron definitivas las ideas que escucharon en su ámbito familiar más cercano sobre lo que debe ser un docente y lo que debe hacer por y para sus alumnos. Como ya se ha mencionado, en los docentes que provienen de una familia de docentes estas ideas tienen un mayor impacto en la definición de sus propias nociones.

Las nociones identificadas giran en torno a concebirse como un sujeto transformador y revolucionario de las comunidades en las que trabaja, como responsable por la formación integral de los jóvenes y como aquel que debe hacerse cargo de los muchachos más allá de su formación académica, asumiendo el rol de padre, psicólogo, doctor.

Estas autoconcepciones significan para los docentes una gran responsabilidad que asumen en su trabajo diario, pero también les dota de cierto poder de decisión que ejercen en el aula. Las evidencias presentadas en el capítulo de resultados son claras en este sentido, los docentes hacen lo que hacen y de la manera en que lo hacen, aún sin seguir al pie de la letra el mandato curricular o normativo porque están convencidos de que ellos son los responsables directos de esta formación integral que la escuela secundaria le debe dar al joven. En este contexto resulta complejo que las ideas sobre el rol docente que se promueven por la autoridad educativa permeen el actuar docente y logren ser la guía real de su práctica.

Lo antes mencionado permite afirmar que **existe una relación estrecha entre el *habitus* de significación de los docentes y lo que se ha dicho *debe ser y hacer un buen docente, y lo que se espera socialmente de él.***

En resumen, la hipótesis respecto a la influencia que tiene la socialización primaria y el grupo de colegas en la configuración del *habitus* docente parece comprobarse para el caso de los participantes en el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarid, J. (2006). *Transformaciones en el sector de la educación básica y la subjetividad magisterial*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional AMET, 2006: Trabajo y reestructuración: los retos del nuevo siglo.
- Aristimuño, A. (1999). "El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público". En *Prisma*, No. 11, pp. 20-54. Uruguay: Universidad Católica de Uruguay.
- Ávalos, B. (2002). "Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones". En *PERSPECTIVAS. Dossier Docentes para el siglo XXI*. Revista trimestral de educación comparada. Número Ciento Veintitrés. Oficina Internacional de Educación. Vol. XXXII, nº 3, septiembre 2002.
- Backoff, E. (2010). *El perfil de los profesores de secundaria en México*. Universidad Autónoma de Baja California. 7 y 8 de diciembre de 2010, Querétaro,
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. 1ra. Edición, 2da. Reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica de México. México.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). "Factores asociados al malestar-bienestar docente. Una investigación actual". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, Vol.5, No.5e. pp. 75-80.
- De la Garza, E. (2010). "La aportación de los estudios del trabajo en la reconstrucción social de la realidad". En *Ide@s CONCYTEG*, No. 5, Volumen 56, Febrero 2010. pp. 74-87.

- De la Garza, E. y Carrillo, J. (1997). "Los fundamentos teóricos de la sociología del trabajo". *Iztapalapa* No. 42, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa pp. 15-48. Disponible en: <http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?rev=iztapalapa&id=572&article=584&mode=pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós. Maestros y enseñanza.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP-Amorrortu Editores.
- Galindo, J. (coord.). (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- González, L. (2002). "El docente de la escuela pública en México" en *Revista La Tarea*. No. 16-17 Escuela Pública. Octubre de 2002. Recuperado en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/gonza16.htm>, el 8 de febrero de 2013.
- Guadarrama, R. (1998) "Introducción. El debate sobre las culturas laborales: viejos dilemas y nuevos desafíos". En Rocío Guadarrama (Coord.). *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*, México, Ed. UAM - Fundación Ebert - Juan Pablos.
- Guadarrama, R. (1997). "La perspectiva cultural en los estudios laborales latinoamericanos". En *Iztapalapa*, No. 42, julio-diciembre de 1997, pp. 99-116. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hargreaves, A. (1991). *Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA. Boston.
<http://www.oei.es/quipu/mexico/index.html>
- INEE. (2012). *Panorama Educativo de México 2012*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- INEE. (2011). *Panorama Educativo de México 2011*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

- INEE. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Lego, M. (2010). *La construcción de la subjetividad*. CAPTEL. Educación a distancia. Disponible en: http://www.captel.com.ar/downloads/1304073013_construccion%20de%20la%20subjetividad_mizkyla%20lego.pdf
- Loyo, E. (2002). *De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)*. Diccionario de Historia de la educación en México. Recuperado en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm
- McLaughlin (1988). "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores". En: Villa Aurelio (coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea. Pp. 143-152.
- Moreno, J. M. (2006). "Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1. Recuperado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART3.pdf>
- Mushed, M., Chijioke, C., and Barber, M. (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey&Company.
- Murillo, et al. (2006), [Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa](#). Santiago de Chile: UNESCO. [2ª edición revisada en 2007]
- Murillo, J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana Educación, España. P. 34.

- OEI. (2013). *La educación en México hasta 1950*. Sistemas Educativos Nacionales. Informes por país. México. Recuperado en:
- Pieck, E. (2005). "La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio 2005. VOL. 10, NÚM. 25, pp. 481-507
- Retamozo, M. (2006). "El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden social neoliberal". En *ARGUMENTOS*. Nueva época. Año 19 Núm. 50. Enero- Abril 2006 México: UAM-X MÉXICO p. 145-166.
- Reygadas, L. (2001). "Entre la homogeneidad y la fragmentación: el sujeto en los estudios contemporáneos sobre cultura". *Iztapalapa* No. 50, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa pp. 167-190. Disponible en: <http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?rev=iztapalapa&id=800&article=811&mode=pdf>
- Robalino, M. y A. Körner, (Coord.). (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC
- Rondero, N. (2009). "Las condiciones laborales de los trabajadores académicos: la regulación laboral y la regulación académica". *X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rondero, N. (2002). "El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo". *Sociológica*. Año 17, Número 49, mayo-agosto de 2002. pp. 205-229.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés - UPN
- SEP. (2010). *La Telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Secretaría de Educación Pública, México.
- (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica*. México: SEP
- (2005). *Informes de seguimiento a la Reforma de Secundaria*. México: SEP

- (2002). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2002). *Profesores en América Latina: carrera, incentivos y evaluación, el caso de México*. Brasil: UNESCO Office Brasilia; Brazil. Ministry of Education; Latin American Programme on Educational Reform (Chile); World Bank.
- Tenti, E. (Compilador). (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI. UNESCO-IIPE.
- Tenti, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IIPE
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretación en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI. UNESCO – IIPE.
- Thompson, J. B. (1990) "The Concept of Culture". En *Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*, Stanford, Stanford University Press.
- Torres, J. L. (2006). *La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México: Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados*. Tesis Doctoral en Estudios Sociales. En la Línea de Estudios Laborales. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Treviño, J. L. (2006). *Origen y evolución de la educación secundaria en México*. México: ENSM
- Vasallo de Lopes, M. (1999). "La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas". *Diálogos de la Comunicación*, No. 56, octubre 1999, pp. 13-27, recuperado en agosto de 2012 de la liga: http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/Immacolata_Dialogos56.pdf

- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). "Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso". En *Discurso & Sociedad*, Vol. 1(1), pp. 148-187
- Weiss, E., Quiroz, R. y Santos, A. (2005). *Expansión de la escuela secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Paris.
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teorías(s) de la cultura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Plaza y Valdés.

ANEXOS

- A. Características de los docentes del estudio
- B. Cuestionario
- C. Guía de entrevista
- D. Cuadro de operacionalización
- E. Cuadro de correspondencia metodológica
- F. Matriz de análisis
- G. Carta de aceptación de artículo para publicar

Anexo A. Características de los docentes del estudio

Características de los docentes participantes en el estudio

No. Entrevista-Profesor	Formación Profesional	Antigüedad
1	Lic. Comunicación y M. Masivos	Experto
2	Normalista, Historia	Experto
3	Normalista, Inglés	Novel
4	Normalista, Ciencias naturales	Experto
5	Ingeniero en electrónica	Experto
6	Licenciatura	Experto
7	Químico farmacobiólogo	Experto
8	Normalista, Educación Física	Experto
9	Normalista, Historia	Experto
10	Normalista, Español	Experto
11	Sociología	Experto
12	Normalista, Matemáticas	Experto
13	Informática	Experto
14	Técnico en electricidad	Novel
15	Derecho	Experto
16	Normalista, Matemáticas	Experto
17	Normalista, Historia	Novel
18	Normalista, Inglés	Novel
19	Normalista, Español	Novel
20	Ing. Mecánico	Experto
21	Normalista	Experto
22	Normalista, Matemáticas	Experto

Anexo B. Cuestionario

La cultura de trabajo docente en escuelas secundarias en Aguascalientes

Estimado profesor,

Este cuestionario es parte de una investigación cuyo objetivo es identificar cuál es su contexto laboral y el impacto que tiene este contexto y algunas características profesionales, en las prácticas de trabajo en el aula y en la escuela que realizan a diario los profesores.

La profesión docente es una actividad en la que se ven involucradas todas las características personales y profesionales de quienes la desempeñan, y al mismo tiempo este trabajo influye en la construcción de la identidad de quienes la realizan, por ello conocer más y mejor al docente, sus condiciones de trabajo y sus prácticas es necesario dada la importancia de esta labor y el impacto que tiene en millones de niños y adolescentes que asisten a la escuela.

Por ello encontrará preguntas sobre sus condiciones laborales, algunas características profesionales, aspectos relacionados con su formación en servicio, actividades que realiza en su escuela y sus opiniones al respecto.

Le garantizamos que la información que nos proporcione será tratada con extrema *confidencialidad* y *anonimato*, y solo para los fines de la investigación.

Características profesionales

1. En la siguiente tabla, coloque una **X** para responder *Sí* o *No*, y escriba su respuesta en el espacio para especificar el campo de conocimiento en el que ha realizado sus estudios.

Tipo de estudios	Nivel cursado		Área o especialización de los estudios realizados	Nivel concluido	
	SÍ	NO		SÍ	NO
Bachillerato					
Carrera técnica					
Normal sin Licenciatura					
Normal con Licenciatura					
Normal Superior					
Carrera universitaria a nivel técnico superior					
Carrera universitaria a nivel licenciatura					
Especialidad					
Maestría					
Doctorado					
Otro (indicar cuál):					

Instrucciones: Lea con detenimiento cada pregunta. En las preguntas de opción múltiple, marque con una **X** la respuesta que mejor identifique su situación. En las preguntas en que se pide su opinión, **proporcione su respuesta** en el espacio indicado con líneas.

2. ¿Asiste a la capacitación en servicio que ofrece la autoridad educativa federal y estatal?
 Sí
 No

3. ¿Considera que esta capacitación es parte importante de su actividad profesional?
 Sí
 No

4. Indique por qué lo considera así:

5. Para usted, ¿cuál es la utilidad de esta capacitación? Marque las **dos** razones más importantes.
 No tiene ninguna utilidad
 Fortalecer las áreas en que me desempeño

Capacitarme en áreas poco conocidas
 Mantenerme actualizado para el ejercicio de mi profesión
 Cumplir con un requisito laboral
 Sumar puntos para mi evaluación (Carrera Magisterial o Escalafón)
 Otra, especifique: _____

Condiciones laborales en la escuela

6. ¿Por cuántas horas está usted contratado en esta escuela y en este turno? _____ hrs.

7. De su tiempo de contratación, señale cuántas horas se distribuyen en las siguientes actividades:
 Frente a grupo (impartir clase): _____ hrs.
 Tiempo de fortalecimiento curricular (tiempo co-curricular): _____ hrs.
 Otra actividad, señale cuál: _____, _____ hrs.

8. Marque con una **X** la casilla de **todas y cada una** de las asignaturas que imparte en este ciclo escolar, en esta escuela y en este turno:

ESPAÑOL I, II O III		EDUCACIÓN FÍSICA I, II O III	
MATEMÁTICAS I, II O III		ASIGNATURA ESTATAL	
HISTORIA I O II		LENGUA EXTRANJERA I, II O III	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I O II		ARTES (MÚSICA, DANZA, TEATRO O ARTES VISUALES)	
GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y EL MUNDO		ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	
CIENCIAS I, II O III		TECNOLOGÍA (INDIQUE CUÁL):	
OTRA (INDIQUE CUÁL):			

9. En el cuadro siguiente, marque **para cada grado y grupo que atiende** la cantidad de alumnos que tiene. Escriba el total de alumnos por grado y el total general.

Grado	Grupos								Total de alumnos por grado
	A	B	C	D	E	F	G	H	
1°									
2°									
3°									
Total de alumnos que atiende									

Realización del trabajo docente

10. Además de la impartición de clases, ¿Qué otras actividades pedagógicas de las que a continuación se enlistan realiza durante su jornada laboral **en su escuela**? Marque **todas** las que hace.

- Ninguna otra → Pase a la pregunta 16
- Diseño de exámenes entre varios profesores
- Asesoramiento a estudiantes con problemas de aprovechamiento
- Planeación de actividades pedagógicas entre varios profesores
- Reportes académicos de mis alumnos para los padres o para la escuela
- Elaborar propuestas de mejora para mis alumnos
- Otra, especifique: _____

11. ¿En qué aspectos cree usted que impacta la realización de dichas actividades? Marque las **dos** opciones que considere más importantes.

- Mejorar los aprendizajes de los alumnos
- Mantener los beneficios laborales
- Desarrollar trabajo colaborativo
- Perder tiempo de atención a los alumnos
- Hacer un mejor trabajo al enseñar
- Otro, especifique: _____

12. ¿Qué sucede si usted **no** realiza esas actividades? Marque la opción **más frecuente** en su caso.

- Nada
- Se reporta en mi expediente laboral
- Mis compañeros se molestan
- Afecta el aprendizaje de mis alumnos
- Me llaman la atención
- Otra, especifique: _____

13. ¿Cómo se siente al realizar dichas actividades? Marque la opción **más importante** para usted.

- Satisfecho
- Responsable
- Agobiado por tanto trabajo
- No siento nada especial
- Otra, especifique: _____

14. ¿Se lleva en su escuela un control sobre la realización de estas actividades?

- Sí
 - No
 - No lo sé
- } → Pase a la pregunta 16

15. ¿Quién realiza este control? Marque **todas** las que considere.

- El Director
- El subdirector
- Los coordinadores de Academias
- Mis compañeros docentes
- Otro, especifique: _____

16. ¿Participa usted en el programa de Carrera Magisterial?

- Sí
- No → Pase a la pregunta 19

17. ¿Cuál es la razón **principal** por la que **SÍ** participa en Carrera Magisterial? Marque solo **una**.

- Es un buen mecanismo para saber cómo vamos trabajando
- Se obtienen beneficios en el salario
- Contamos con información para mejorar el trabajo
- Es un mecanismo para garantizar estabilidad laboral
- Otra, especifique: _____

18. ¿En qué nivel de Carrera Magisterial se ubica usted?

- A
 - B
 - BC
 - C
 - D
 - E
- } → Pase a la pregunta 20

19. ¿Cuál es la razón **principal** por la que **NO** participa en Carrera Magisterial? Marque solo **una**.

- No cubro las horas de contrato para poder participar
- Implica realizar mucho trabajo
- No sirve de nada participar en el programa
- Son pocos los beneficios por participar en el programa
- No me gusta ser evaluado
- Otra, especifique: _____

Características laborales en el Sistema Educativo

20. ¿Cuánto tiempo de servicio tiene en el Sistema Educativo?: _____

21. ¿Cuánto tiempo de servicio tiene en el nivel de educación secundaria?: _____

22. ¿Cuánto tiempo tiene como profesor(a) en esta escuela?: _____

23. ¿Su trabajo como docente en esta escuela está amparado mediante?:

Contrato temporal, ¿por cuánto tiempo?: _____

Nombramiento definitivo

Otro, especifique: _____

24. ¿Cómo se siente respecto a la forma en que está contratado y su estabilidad laboral?

Muy tranquilo

Tranquilo

Intranquilo

Muy intranquilo

Otro, especifique: _____

25. En su contratación como docente, ¿qué tanto intervino el sindicato?

Mucho

Poco

Nada → Pase a la pregunta 27

26. ¿En qué consistió esa intervención? Marque solo **una** opción.

Propuso mi contratación

Me recomendó con las autoridades competentes

Facilitó mi contratación (apresuró procesos y requisitos)

Otra, especifique: _____

27. ¿En cuántas escuelas, además de esta secundaria labora usted como **docente**?

Ninguna → Pase a la pregunta 32

1

2

3

4 o más

28. ¿De qué nivel educativo son? Marque **todas** las opciones que necesite.

Preescolar

Primaria

Secundaria

Bachillerato

Superior

29. ¿Cuántas horas está contratado en esas otras escuelas? No cuente las horas de esta escuela.

En la primera: _____ hrs.

En la segunda: _____ hrs.

En la tercera: _____ hrs.

En la cuarta: _____ hrs.

30. ¿Cómo se siente respecto del hecho de trabajar en varias escuelas como docente? Marque las **dos** opciones que considere más importantes.

Me siento bien

Me siento cansado de ir y venir entre una y otra escuela

Me siento contento de trabajar con varios equipos de profesores y directivos

Me siento agobiado de trabajar con tanta gente distinta

No siento nada especial

Otra, especifique: _____

31. Si además de la docencia desempeña otra actividad en esas otras escuelas, indique cuáles son. Marque **todas** las opciones que necesite.

Director

Subdirector

Coordinador académico

Coordinador de actividades tecnológicas

Prefecto

Otra, especifique: _____

32. ¿Tiene usted otro trabajo además del que realiza en el sector educativo?

Sí

No → Pase a la pregunta 34

33. ¿Qué actividad (es) realiza en ese otro trabajo?

Trabajo colegiado en la escuela

34. Marque con una **X** la frecuencia con que realiza las siguientes actividades en **esta** secundaria. Marque solo **una** opción en cada renglón. Conteste todos los renglones.

Actividades	2 o más veces a la semana	Una vez a la semana	Una vez cada quince días	Cada mes	Cada dos meses	Nunca
Reuniones de trabajo en el marco de la asignatura Orientación y Tutoría						
La organización de los temas transversales con otros profesores						
La atención de los temas que se abordan en Consejo Técnico						
El desarrollo de las comisiones escolares						
La organización de la escuela en general						
Otras actividades colegiadas, especifique:						

35. Marque con una **X** si le es fácil o difícil trabajar con sus compañeros docentes los siguientes aspectos, e indique la razón de ello.

Aspecto	Fácil	Difícil	¿Por qué razón?
Reuniones de trabajo en el marco de la asignatura Orientación y tutoría			
La organización de los temas transversales con otros profesores			
La atención de los temas que se abordan en Consejo Técnico			
El desarrollo de las comisiones escolares			
La organización de la escuela en general			
Otras actividades colegiadas, especifique:			

36. ¿Qué tanto le exigen las autoridades de su escuela que realice las anteriores actividades?

- Mucho
- Poco
- Nada → Pase a la pregunta 40

37. ¿Qué figura le exige la realización de esas actividades? Marque **todas** las que considere.

- El Director
- El subdirector
- Los coordinadores de Academias

Mis compañeros docentes

Otro, especifique: _____

38. ¿Recibe una sanción si no realiza las anteriores actividades?

- Sí
- No → Pase a la pregunta 40

39. ¿Qué tipo de sanción es? Marque **todas** las que considere.

- Llamada de atención por las autoridades de la escuela
- Negación de permisos o favores en futuras ocasiones

- No nos vuelven a involucrar en las actividades escolares
- Una nota en el expediente laboral
- Otra, especifique: _____

40. Indique con una **X**, si las siguientes condiciones le permiten realizar su trabajo docente. Marque solo **una** opción en cada renglón.

<i>Condiciones de trabajo docente que me permiten realizar mi trabajo docente</i>	Sí lo permiten	No lo permiten	No tienen ninguna relación
El tiempo que tengo para el trabajo pedagógico (horas de trabajo y distribución de ellas)			
Mi estabilidad laboral (forma de contratación)			
Mi relación con los compañeros profesores, el clima de trabajo			
Mi relación con los directivos escolares, el clima de trabajo			
La cantidad de alumnos con los que trabajo			
Otra condición, especifique:			

41. Describa para cada una de las siguientes condiciones de trabajo que están en el cuadro, las características que habrían de tener para que los docentes puedan realizar su trabajo de la mejor manera.

Condición de trabajo	Características de la condición
Horas de contratación	
Distribución de las horas de trabajo	
Forma de contratación	
Actividades extra pedagógicas	
Trabajo colegiado	

42. ¿Cuál es su sexo?

- Femenino
- Masculino

43. ¿Cuál es su edad (años cumplidos)? _____

¡Muchas gracias por su apoyo y sus respuestas!
 Recuerde que serán tratadas con absoluta seriedad y anonimato
 Universidad Autónoma de Aguascalientes

Anexo C. Guía de entrevista

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

La cultura de trabajo docente en escuelas secundarias de Aguascalientes

Guía de entrevista

Datos de identificación del entrevistado:

Nombre:

Escolaridad:

Años de servicio en el Sistema Educativo:

Años de servicio en educación secundaria:

Años de servicio en la escuela en que se contacto:

HABITUS DOCENTE – SER DOCENTE Y HACER EL TRABAJO DOCENTE

1. ¿Para usted qué significa ser docente? Y ¿Qué significa hacer el trabajo docente
2. ¿En dónde aprendió o escuchó esas ideas sobre lo que es un docente?
3. Describa brevemente las ideas que ha oído de las siguientes personas sobre el ser docente:
 - SEP
 - Sus autoridades educativas (director, supervisor)
 - Sus compañeros docentes
 - De mis compañeros maestros cuando inicie el servicio
4. ¿Qué dice la política educativa actual sobre lo que debe ser un docente en secundaria?
5. ¿Qué tan coincidente es su concepto de ser docente y lo que dice la política educativa actual?
6. Describa brevemente cuál fue la primer idea que tuvo sobre ser docente
7. Intente pensar como se ha transformado ésta idea a lo largo de su carrera
8. ¿Qué suceso ha tenido mayor impacto en el cambio de su idea sobre ser docente?

PRÁCTICAS DE TRABAJO DOCENTE – ACCIONES DOCENTES Y SUS RAZONES

9. ¿Cuáles son las cosas que hace en su trabajo cotidiano, en su trabajo en general (no solo en la enseñanza) que le son más significativas?
10. ¿Cuáles son las cosas que hace en su práctica pedagógica que le son más significativas? (que recuerda mejor, que le gusta hacer)
11. Del conjunto de cosas que hace como docente, ¿Cuáles tienen un significado especial para usted? ¿Cuál es ese significado?
12. ¿Cuáles son las razones por las que usted actúa como lo hace en su práctica docente?
13. ¿Qué significado tienen estas razones para usted? ¿Realmente son de peso en su práctica o es la explicación que se ha dado sin pensar realmente en ello?
14. Cuando realiza su trabajo cotidiano, ¿qué tiene más importancia desde su punto de vista? las condiciones estructurales que tiene para hacer su trabajo, sus ideas sobre lo que tiene que hacer como docente, lo que dice la política educativa que tiene que hacer

ESTRATEGIAS DOCENTES —OBJETIVO DE LAS DECISIONES

15. ¿Qué cosas o actividades necesitan que usted tome decisiones importantes bien organizadas?
16. ¿Sobre qué aspectos es común que tome una serie de decisiones?
17. ¿En qué casos es vital que usted elija cuidadosamente las acciones que va a realizar?
18. ¿Qué tan frecuente es que usted logre los objetivos que se propone como docente?
19. ¿Qué hace cuando no logra por completo sus objetivos profesionales?
20. ¿Persiste en el logro de sus objetivos como docente?
21. Cuando planea sus objetivos profesionales, ¿Qué elementos toma en cuenta en dicha planeación?
22. ¿Qué elementos cree que debe tomar más en cuenta?
23. ¿Qué jerarquía tienen estos elementos? ¿Por qué lo considera así?

Anexo D. Cuadro de operacionalización

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
Estructura de significado sobre el trabajo docente (define el orden social)	Condiciones estructurales de trabajo docente Condiciones estructurales o materiales en que realizan su trabajo de forma cotidiana los profesores y que la mayoría de las veces se determinan por otros y desde fuera del aula	Regulación laboral Aspectos de tipo formal y jurídico que establecen una parte del marco de acción del docente.	Legalidad de la contratación	¿Su trabajo como docente en esta escuela está amparado mediante?: • Contrato temporal, ¿por cuánto tiempo?: _____ • Nombramiento definitivo • Otro, especifique:	Cuestionario
			Horas de contratación	¿Por cuántas horas está usted contratado en esta escuela?	
			Distribución del tiempo de contrato	De su tiempo de contratación, señale cuántas horas se distribuyen en las siguientes actividades: • Frente a grupo (impartir clase): _____ hrs. • Tiempo de fortalecimiento curricular (tiempo co-curricular): _____ hrs. • Otra actividad, señale cuál	
			Cantidad de escuelas en que labora	¿En cuántas escuelas labora usted como docente? ¿De qué nivel educativo son?	
			Trabajo adicional	De la siguiente lista de funciones, marque aquellas que usted desempeña en esta o en otra escuela, además de la docencia • Director • Subdirector • Coordinador académico • Coordinador de actividades tecnológicas • Prefecto • Orientador educativo	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
			Políticas sindicales <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de plazas • Apoyo a docentes 	En su contratación como docente, ¿qué tanto intervino el sindicato? <ul style="list-style-type: none"> • Mucho • Poco • Nada <p>¿En qué consistió esa intervención?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuso mi contratación • Me recomendó con las autoridades competentes • Facilitó mi contratación 	
			Demandas del currículo (organización del trabajo docente) <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colegiado (OyT) • Temas transversales • Temas comunes entre materias 	Indique qué tan fácil o difícil es trabajar con sus compañeros docentes en los siguientes aspectos y por qué. <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de trabajo en el marco de la asignatura Orientación y tutoría • La organización de los temas 	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa		Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	
			<ul style="list-style-type: none"> • Participación en CT • Participación en comisiones 	<p>transversales con otros profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • La atención de los temas que se abordan en Consejo técnico • El desarrollo de las comisiones escolares • La organización de la escuela en general <p>¿Qué tanto le exigen las autoridades de su escuela que realice las anteriores actividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mucho • Poco • Nada <p>¿Qué figura le exige la realización de esas actividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Director • El subdirector • Los coordinadores de Academias • Mis compañeros docentes • Otro, especifique: <p>¿Recibe una sanción si no realiza las anteriores actividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
				<ul style="list-style-type: none"> • No <p>¿Qué tipo de sanción es? Marque todas las que considere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamada de atención por las autoridades de la escuela • Negación de permisos en futuras ocasiones • No nos vuelven a involucrar en las actividades escolares • Una nota en el expediente laboral • Otra, especifique <p>Además de la impartición de clases, ¿Qué otras actividades pedagógicas de las que a continuación se enlistan realiza durante su jornada laboral en su escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna otra • Diseño de exámenes entre varios profesores • Asesoramiento a estudiantes con problemas de aprovechamiento • Planeación de actividades pedagógicas entre varios profesores • Reportes académicos de mis alumnos para los padres o para la 	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
		Regulación académica “[...] mecanismos y procedimientos que conducen día a día la actividad académica y que se han incorporado de manera prácticamente definitiva a las actividades académicas cotidianas, configurándose como uno de los referentes más importantes del quehacer académico regular.” (Rondero, 2009:3).	Actualización docente	¿Asiste a la capacitación en servicio que ofrece la autoridad educativa federal y estatal? Para usted, ¿cuál es la utilidad de esta capacitación? •No tiene ninguna utilidad •Fortalecer las áreas en que me desempeño •Capacitarme en áreas poco conocidas •Mantenerme actualizado para el ejercicio de mi profesión •Cumplir con un requisito laboral •Sumar puntos para mi evaluación (carrera magisterial o escalafón) ¿Considera que esta capacitación es parte importante de su actividad profesional?	
			Productividad docente	Además de la impartición de clases, ¿Qué otras actividades pedagógicas tiene que hacer en su escuela? •Diseño de exámenes •asesoramiento a estudiantes con problemas de aprovechamiento •planeación de actividades en lo	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
				<p>individual o en grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • reportes académicos de mis alumnos para los padres o para la escuela • elaborar propuestas de mejora para mis alumnos <p>¿Qué tanto le exigen las autoridades de su escuela que realice las anteriores actividades?</p> <p>¿Qué figura le exige la realización de esas actividades? Marque todas las que considere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Director • El subdirector • Los coordinadores de Academias • Mis compañeros docentes • Otro, especifique: <p>¿Recibe una sanción si no realiza las anteriores actividades?</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p>¿Qué tipo de sanción es?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamada de atención por las autoridades de la escuela • Negación de permisos en futuras ocasiones • No nos vuelven a involucrar en las actividades escolares 	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
			Evaluación docente	<p>¿Participa usted en el programa de carrera magisterial?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No <p>¿Cuál es la razón principal por la que no participa en Carrera Magisterial? Marque solo una.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cubro las horas de contrato para poder participar • Implica realizar mucho trabajo • No sirve de nada participar en el programa • Son pocos los beneficios por participar en el programa • No me gusta ser evaluado • Otra, especifique: <p>¿Cuál es la razón principal por la que sí participa en Carrera Magisterial? Marque solo una.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un buen mecanismo para saber cómo vamos trabajando • Se obtienen beneficios en el salario • Contamos con información para mejorar el trabajo • Es un mecanismo para garantizar estabilidad laboral • Otra, especifique: 	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
				¿En qué nivel de Carrera Magisterial se ubica usted? • A • B • BC • C • D	
			Lo que se piensa sobre <i>ser docente</i> , frases cortas que describan al docente	¿Para usted qué significa ser docente?	
Habitus docente (esquemas básicos de pensamiento, creencia, apreciación y acción)	Ser docente	Concepto del rol	Concepciones del círculo personal (informales)	Ser docente es: • Dedicarse a enseñar a los alumnos conocimientos • Buscar el aprendizaje de la sociedad • Ayudar a los alumnos a mejorar en todos sentidos • Una vocación con que se nace • Una vocación que se puede aprender • Aplicar lo que dice el currículo sin cambios • Realizar una actividad muy pautada por el plan y programas de estudio • Aplicar plan y programas de estudio tomando en cuenta las necesidades propias de los alumnos • Trabajar con los compañeros profesores en busca de mejores	Entrevista

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
				resultados escolares • Trabajar en solitario con el grupo que se tiene a cargo ¿En dónde aprendió o escuchó esas ideas sobre lo que es un docente?	
		Aprendizaje del concepto (dónde aprendieron estas nociones: familia, sociedad, amigos, autoridades, compañeros docentes, durante la formación)	Concepciones externas del rol (formales) Lo que sabe que dicen otros (SEP, política educativa) sobre el <i>ser docente</i> Lo que dice la política educativa actual	Describa brevemente las ideas que ha oído de las siguientes personas sobre el <i>ser docente</i> : • SEP • Sus autoridades educativas (director, supervisor) • Sus compañeros docentes • De mis compañeros maestros cuando inicie el servicio ¿Qué dice la política educativa actual sobre lo que <i>debe ser un docente</i> en secundaria? ¿Qué tan coincidente es su concepto de <i>ser docente</i> y lo que dice la política educativa actual?	Entrevista
	Hacer el trabajo docente (mismas subdimensiones que para el concepto de <i>ser docente</i>)			Describa brevemente cuál fue la primer idea que tuvo sobre <i>ser docente</i> Intente pensar como se ha transformado ésta idea a lo largo de su carrera	
		Transformación del concepto <i>ser docente</i> a lo largo de su	Elementos de influencia en esta transformación de su	¿Qué suceso ha tenido mayor impacto en el cambio de su idea sobre <i>ser docente</i> ?	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
		práctica profesional (antes de ser docente, al inicio de la carrera, en este momento)	concepto (ejercicio del rol, los compañeros, la política educativa, la familia, su auto-concepto)	<ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio concreto de la profesión • Alguna conversación o ejemplo visto de sus compañeros profesores • Alguna idea expresada por la autoridad educativa superior (director, secretario, plan de estudios, reforma educativa) • Ideas de los padres de familia o de sus alumnos sobre su trabajo 	
			<p>¿Cuáles son las cosas que hace en su práctica pedagógica que le son más significativas? (que recuerda mejor, que le gusta hacer)</p> <p>¿Cuáles son las cosas que hace en su trabajo cotidiano, en su trabajo en general (no solo en la enseñanza) que le son más significativas?</p> <p>Del conjunto de cosas que hace como docente, ¿Cuáles tienen un significado especial para usted? ¿Cuál es ese significado?</p>		
Prácticas de trabajo docente (significado que le han dado los docentes a las acciones que realizan en su	Acciones docentes	En su práctica pedagógica		<p>¿Cuáles son las razones por las que usted actúa como lo hace en su práctica docente?</p> <p>¿Qué significado tienen estas razones para usted? ¿Realmente son de peso en su práctica o es la explicación que</p>	Entrevista
		En su quehacer cotidiano en la escuela			

Eje de análisis campo)	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
				<p>se ha dado sin pensar realmente en ello?</p> <p>Cuando realiza su trabajo cotidiano, ¿qué tiene más importancia desde su punto de vista? las condiciones estructurales que tiene para hacer su trabajo, sus ideas sobre lo que tiene que hacer como docente, lo que dice la política educativa que tiene que hacer</p>	
	Razones de tales prácticas			<p>¿Qué cosas o actividades necesitan que usted tome decisiones importantes bien organizadas?</p> <p>Sobre qué aspectos es común que tome una serie de decisiones</p> <p>¿En qué casos es vital que usted elija cuidadosamente las acciones que va a realizar?</p>	
Estrategias docentes (Elecciones de los sujetos, prácticas que se hacen con el fin de lograr un determinado objetivo) Significaciones de los docentes sobre	Objetivo de las decisiones			<p>¿Qué tan frecuente es que usted logre los objetivos que se propone como docente?</p> <p>¿Qué hace cuando no logra por completo sus objetivos profesionales?</p> <p>¿Persiste en el logro de sus objetivos como docente?</p>	Entrevista Observación
	Logro de los objetivos			<p>Cuando planea sus objetivos</p>	

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición operativa			Instrumento
	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems en el instrumento	
las decisiones que toman en su práctica docente				profesionales, ¿Qué elementos toma en cuenta en dicha planeación? ¿Qué elementos cree que debe tomar más en cuenta? ¿Qué jerarquía tienen estos elementos? ¿Por qué lo considera así?	
	Elementos que considera al tomar decisiones				

Anexo E. Cuadro de correspondencia metodológica

Cuadro de correspondencia metodológica

Objetivos	Preguntas	Ejes de análisis	Fundamento teórico	Hipótesis	Instrumento	Actor
<ul style="list-style-type: none"> Aportar elementos para la caracterización de una cultura de trabajo docente 	¿Qué factores de los establecidos por el modelo teórico han tenido mayor impacto en la configuración de la cultura de trabajo docente en secundaria?	Estructura de significado (define el orden social)	<p>La estructura define el orden social y en éste se mueven los agentes, este orden se ve afectado por las prácticas de los agentes (cambio-reproducción) ZALPA</p> <p>Las condiciones de trabajo son parte del contexto laboral en el cual se opera el currículo de las escuelas secundarias, por ello son fundamentales al dar cuenta de la cultura laboral. ROBALINO, AA, TENTI, RONDERO</p>	<p>Las condiciones estructurales de trabajo no favorecen la realización por parte de los docentes de las demandas del currículo.</p> <p>Los profesores consideran que no son favorables sus condiciones de trabajo</p> <p>Los docentes operan el currículo pese a las condiciones de trabajo, por lo que adecuan las demandas a lo que consideran que <i>pueden</i> y <i>deben</i> hacer</p>	<p>Cuestionario Objetivo: identificar las condiciones estructurales de trabajo de los profesores, compararlas con la información documental disponible y conocer las significaciones que en torno a ellas han elaborado los docentes.</p> <p>Investigación documental</p>	<p>Docentes</p> <p>Docentes</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar las notas típicas de la cultura docente que se hacen visibles en las prácticas Identificar los significados que 		<i>Habitus</i> de significación (creencias, pensamientos, apreciación, acciones)	El habitus es un esquema básico de pensamiento que interioriza cada actor a partir del contexto en que socializa, y define la forma en que piensan, creen,	Existe una relación estrecha entre el <i>habitus</i> de significación de los docentes y lo que se ha dicho <i>debe ser</i> y <i>hacer</i> un buen docente, y lo que se espera socialmente de él. El contexto social tiene un	Investigación documental	Docentes Directivos escolares

Objetivos	Preguntas	Ejes de análisis	Fundamento teórico	Hipótesis	Instrumento	Actor
<p>tienen las notas típicas de la cultura de trabajo docente para los profesores</p>			<p>aprecian y actúan. ZALPA</p>	<p>gran peso en la configuración del <i>habitus</i> docente, los docentes creen en ello y actúan en consecuencia.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las notas típicas de la cultura docente que se hacen visibles en las prácticas • Identificar los significados que tienen las notas típicas de la cultura de trabajo docente para los profesores 	<p>¿Qué supuestos de la cultura de trabajo docente son coincidentes o divergentes de los planteamientos de la RS?</p>	<p>Prácticas de significación (estrategias para mantener la posición)</p>	<p>Las prácticas de significación manifiestan la forma en que se conducen los actores en concordancia con su estructura y <i>habitus</i>, aunque no tienen clara la existencia de tal relación. ZALPA</p>	<p>Los docentes realizan su trabajo en lo individual y colectivo con la idea de no cambiar drásticamente su zona de confort, independientemente de estar de acuerdo o no con esas prácticas o demandas laborales.</p> <p>Creer que sus prácticas serían mejores si tuvieran mejores condiciones de trabajo.</p>	<p>Entrevista El objetivo de la entrevista en obtener las construcciones privadas y personales que han elaborado los docentes en torno a su quehacer profesional, sus percepciones sobre el trabajo que realizan, las condiciones en que lo hacen, las razones de ciertas acciones, sus creencias y otros elementos que dan cuenta de la cultura de trabajo docente.</p> <p>Observación Objetivo: identificar la forma en que interaccionan el personal docente, los elementos que entran en juego en esta interacción y los resultados que se obtienen con la misma.</p>	<p>Docentes</p> <p>Docentes y directivos escolares</p>

Objetivos	Preguntas	Ejes de análisis	Fundamento teórico	Hipótesis	Instrumento	Actor
<ul style="list-style-type: none"> Identificar los significados que tienen las notas típicas de la cultura de trabajo docente para los profesores 	<p>¿Qué supuestos de la cultura de trabajo docente son coincidentes o divergentes de los planteamientos de la RS?</p>	<p>Estrategias de significación (elecciones de los sujetos de forma consciente – efectos no buscados)</p>	<p>La teoría de juegos plantea que las acciones de los jugadores contribuyen a la reproducción o al cambio social, pero en ocasiones no se consigue lo que se pretende dadas las acciones de los otros jugadores (actores), y los efectos no buscados que se generan por ello. ZALPA</p>	<p>Los docentes realizar ciertas prácticas porque creen que así obtendrán ciertos resultados, pero no son conscientes de los efectos no buscados. Son ajenos a su contribución a la reproducción o cambio de su cultura de trabajo.</p>	<p>Entrevista</p> <p>Información documental</p> <ul style="list-style-type: none"> Informes de seguimiento de la RS (SEP) Resultados de investigaciones semejantes (AA) 	<p>Docentes y directivos escolares</p>

Anexo F. Matriz de análisis

EJE DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES	CÓDIGOS	SUB-CÓDIGOS
Estructura	Regulación laboral	Cto. cond. estructurales	Condiciones estruc. favorecen el trabajo Condiciones estruc. obstaculizan trabajo Condiciones estruc.se superan para trabajar Condiciones estruc. negativas	
		Demandas del currículo		
Habitus docente	Ser docente	Concepto del rol	Responsabilidad (positiva-negativa)	Con los alumnos (formación- conocimiento) Con los padres, la sociedad Con las autoridades (D) Consigo mismo
			Trabajo invertido o vivido Profesión ha perdido valor Oportunidad desarrollo profesional Muy importante, muy noble Personaje que transforma Trabajo fácil, muchas ventajas Acompañamiento de alumnos- formación Entrega total al trabajo Dar conocimiento Tener autoridad Compromiso	Alumnos, su formación Sociedad- futuras generaciones Con uno mismo como docente
			Gusto	Por trabajar con los alumnos Por interactuar con los alumnos Por formar a los alumnos Por enseñarles
			Vocación	Sentida Aprendida
			Ser- Trabajo	Aislado Colegiado
		Aprendizaje del concepto	Autoridades - Empresa/organización (D) Cumplir con lo que debe "Malos maestros"- Desmotivación Limitado, no conocen la labor	Hacer todas las funciones

EJE DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES	CÓDIGOS	SUB-CÓDIGOS
			Responsabilidad	Con el patrón (D) Con la sociedad
			Ninguna idea Facilitador de conocimiento Buscar bienestar de alumnos	
			Familia-sociedad - Mercado Trabajo fácil Responsabilidad Cuidadores de hijos Aprendizaje	
			Compañeros docentes – El Clan Responsabilidad Entrega Medio político Trabajo fácil Compromiso	
			Profesión Influencia hist. intergeneracional Apilación de experiencias en ejercicio	
			Experiencias personales	Buenos maestros Malos maestros Necesidades insatisfechas
			Durante la formación Responsabilidad Compromiso	
	Hacer el trabajo	Concepto del trabajo docente	Trabajo interactivo (improvisación, afrontar situac.) Cumplir con lo que esperan de mi	Alumnos
			Hacer la labor con entrega	Padres Autoridades (D) Dar más allá de lo que se espera Dar más tiempo del que se tiene frente a grupo Comprometerse por mejorar la vida de los chicos y su paso por la escuela

EJE DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES	CÓDIGOS	SUB-CÓDIGOS
			Trabajar para cumplir el objetivo de la labor Devolver lo que recibí Compromiso personal Hacer lo que corresponde	
		Aprendizaje del concepto		
		Trans. concepto <i>ser docente</i>	Fuente del cambio	Enfrentarse a la realidad del aula Identificar todo el trabajo que hay que hacer Experiencias de otros docentes Ideas de otros (docent-autorid-padres) Impacto positivo en alumnos
			Contenido del cambio	Influencia en vida de los alumnos Reconocerlo como trabajo invertido
			No se ha transformado	
Prácticas de trabajo docente	Acciones docentes	Práctica pedagógica	Planeación en función del grupo Atención de problemáticas de los alumnos	Trabajo con alumnos Trabajo con padres
			Trabajo con alumnos Trabajo con padres Motivación para el aprendizaje	
		Quehacer cotidiano escuela	Actividades necesarias, no fundamentales Capacitación constante Algunas ayudan al trabajo en el aula Si son obstáculos se resuelven Trabajo docente	Oportunidades, retos Colaborativo Aislado
	Razones de prácticas		Ideas sobre ser y hacer docente	
			Demandas del currículo	

EJE DE ANÁLISIS	VARIABLE	DIMENSIONES	CÓDIGOS	SUB-CÓDIGOS
			<p>Demandas de la autoridad (D)</p> <p>Buscar aprendizaje de alumnos</p> <p>Darles lo que yo no tuve</p> <p>Buscar que contenidos sean significativos</p> <p>Darles herramientas para una mejor vida-formación</p> <p>Hacer lo que le corresponde</p> <p>Satisfacción personal, profesional (gusto)</p> <p>Reconocimiento de alumnos</p> <p>Reconocimiento de autoridades (D)</p> <p>Trabajo por inercia</p>	
	Estrategias docentes (decisiones)	Objetivo de decisiones	<p>Lograr el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Aprendizaje significativo para los alumnos</p> <p>Herramientas para la vida</p> <p>Hacer lo señalado por currículo</p>	
		Logro de objetivos	<p>No siempre se logra</p> <p>Alto nivel de logro</p>	<p>Contexto de los alumnos</p> <p>Poco o nulo apoyo de la familia</p> <p>Planeación no acorde a contexto</p> <p>De acuerdo al punto de partida</p>
		Elementos considerados decisiones	<p>Mejorar aprendizaje de los alumnos</p> <p>Hacer significativo el conocimiento</p> <p>Colaborar para un mejor futuro</p> <p>Satisfacer expectativas de alumnos</p>	

ANEXO G. CARTA DE ACEPTACIÓN DE ARTÍCULO PARA PUBLICAR



UNIVERSIDAD DE COLIMA
CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

Colima, Col., a junio 11 de 2014

ESCC/076/14

A quien corresponda:


Por este conducto me permito hacer constar que el artículo de **Edna Huerta Velásquez y Evangelina Tapia Tovar:**

“Trazado de una ruta metodológica para investigar la cultura de trabajo docente en escuelas secundarias”

ha sido aprobado por nuestro Consejo Editor para su publicación en nuestra revista de investigación y análisis *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, en el número 40 de la segunda época, correspondiente al invierno de 2014, con algún posible cambio en el volumen y número de publicación en función de las decisiones finales de nuestro Comité Editorial.

Sin otro particular por el momento, extendiendo la presente para los fines que convengan a las interesadas.

ATENTAMENTE


Mtro. Genaro Zenteno Bórquez
Coordinador Editorial
Estudios sobre las Culturas Contemporáneas



UNIVERSIDAD
DE COLIMA
CENTRO UNIVERSITARIO
DE INVESTIGACIONES
SOCIALES



ccp. Archivo

Educación con responsabilidad social