

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSÍ,

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN
PEDAGÓGICA

“LOS DOCENTES FRENTE A LAS POLÍTICAS PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR TECNOLÓGICA.
CONTINUIDAD O CAMBIO.”

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

I.A. OFELIA CARRILLO MENDOZA.

ASESOR:

M. MARIO GONZALEZ RUBÍ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MARZO DEL 2003.

Agradezco la certera asesoría que recibí de
Mario González Rubí, así como las desinteresadas
lecturas críticas y el incondicional apoyo de Javier
Guerra durante la realización de este trabajo.

Dedico el esfuerzo de este trabajo a mi esposo,
hijas, madre y hermanos quienes a través de los
años me han acompañado e impulsado a continuar
en esta aventura del conocimiento y a realizar
investigación en las diferentes áreas que me
desenvuelvo.

Especialmente a la memoria de mi padre quien
con su ejemplo de honestidad y trabajo siempre
infundió en sus hijos el amor por el estudio y el
interés por mejorar las instituciones donde nos
desempeñamos, a través del conocimiento.

LOS DOCENTES FRENTE A LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR TECNOLÓGICA. CONTINUIDAD O CAMBIO.”

CONTENIDO

INTRODUCCION.	1
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.	5
I.-LA DGETI, UNA MODALIDAD DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.	
• LA DGETI, UN POCO DE SU HISTORIA	10
▪ CARACTERIZACION DE LA INSTITUCION.	16
• ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL	21
▪ LA DGETI EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ	23
▪ LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADEMICO	26
II.- EL MODELO DE DOCENTE DE LA DGETI.	32
• EL ROL DOCENTE DESDE EL PROGRAMA DE DESARROLLO.	33
○ DOCENCIA.	
○ INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO.	
○ SUPERACIÓN ACADÉMICA.	
• ¿QUIEN ES EL DOCENTE DE LA DGETI?	40
○ INICIO DE LA CONFORMACION DE LA PLANTA DOCENTE.	
○ CARACTERIZACION GENERAL DE LOS DOCENTES.	41
▪ GENERO.	
▪ TIEMPO DE CONTRATACION.	
▪ FORMACION ACADÉMICA.	
○ CARACTERIZACION DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS.	50
▪ EDAD, AÑOS DE EXPERIENCIA Y ANTIGÜEDAD EN LA DGETI.	
▪ ORIGEN E HISTORIAL ACADÉMICO.	
▪ LA DOCENCIA COMO PRINCIPAL OCUPACION PROFESIONAL.	
▪ FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN EN LA INSTITUCIÓN.	
▪ ACTUALIZACION Y CAPACITACION	
III. LOS DOCENTES FRENTE AL PROGRAMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y CAMBIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA DGETI A PARTIR DE LAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS.	71
• ¿CONOCE EL DOCENTE EL PROYECTO EDUCATIVO?	75
• PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA.	76
• EL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	84
○ LOS DOCENTES Y SU PERCEPCIÓN DEL CAMBIO.	89
○ LA CONTINUIDAD FRENTE AL CAMBIO.	103
• EL DOCENTE EN LA RELACIÓN PROFESIONALIZACION Y	109

CAMBIO.	
IV.- CONCLUSIONES.	117
V.- BIBLIOGRAFÍA.	129
VI.- ANEXO A. ORGANIGRAMA DE LA SEP. LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.	136
VII.- ANEXO B. CUESTIONARIO APLICADO	137
VIII.- ANEXO C. DATOS ESTADÍSTICOS COMPLEMENTARIOS DE LA CARACTERIZACION DE LOS DOCENTES DE LA DGETI.	148

“Las nuevas políticas para el área educativa redefinen drásticamente financiamientos, roles y prioridades. Los actores de la institución escolar (docentes, alumnos, directivos) advierten cómo se modifica su espacio de actividad, buscando definir su protagonismo dentro de un proceso que se plantea desde planificaciones generales, con escasa atención a sus opiniones y toma de posición.”

Cayetano De Lella.

A MANERA DE INTRODUCCION.

El docente de educación media superior ante a las políticas educativas.

En este estudio exploratorio se presenta una caracterización del docente de educación media tecnológica, destacando su camino hacia la profesionalización, el conocimiento del proyecto educativo en el que está involucrado, y su percepción de los cambios en la organización del trabajo académico a partir de la implementación de las políticas educativas. En este sentido, no se busca evaluar el grado de cumplimiento de la parte operativa, es decir, de los indicadores alcanzados, el interés se encuentra en hacer una reflexión sobre la convergencia entre las políticas establecidas y los docentes en su cotidianidad. Para lograrlo se consideró necesario partir de una caracterización del docente de la educación media tecnológica, que permita entender cómo la institución organiza su trabajo académico y si reconoce su grado de involucramiento en el proyecto institucional en marcha. Con lo anterior, no se pretende cerrar sino abrir puertas a investigaciones de mayor envergadura. Sugerir nuevas líneas de reflexión sobre el impacto de las políticas educativas en el trabajo docente es una de las ambiciones de este trabajo.

Se tiene como contexto el hecho conocido que a partir de la década de los 90, en México la educación ha sido interpelada por la exigencia de calidad y eficiencia; sobre todo las instituciones dependientes del Estado se han visto forzadas a involucrarse en un proceso de

cambio que busca regular y tener un mejor control sobre las instituciones y el trabajo que se realiza en ellas. Para ello se han generado diversas políticas que buscan influir en las instituciones y en los procesos educativos a fin de alcanzar metas de eficiencia o modelos de calidad planteados recientemente por organismos internacionales, bajo el paradigma de una educación para la vida¹.

Dichos modelos plantean la transformación de la educación, transformación que tiene como escenario lo institucional, el espacio donde se dan las relaciones que determinan los límites y posibilidades de lo educativo, considerando al docente como protagonista de la dinámica institucional y actor directo de los procesos educativos en el aula. De esta forma es que en este trabajo se consideran dos grandes ejes de análisis: la institución y el docente, que atraviesan el campo educativo en varios niveles.

El primero: la institución y la implementación de las políticas, figuran como soporte o guía estructural del trabajo educativo; el segundo: el docente, constituye la parte humana de la propuesta proyectada desde las políticas quien ha de ser considerado como parte importante –mas no el único- de los sujetos curriculares internos, actor fundamental y activo en el proceso de determinación de sentido del cambio esperado.

Esta investigación se afilia a la propuesta de Gil Anton y colegas (1994) sobre la necesidad de capitalizar en un primer momento la diversidad que conforma al personal docente, y en base a esa diversidad, a las experiencias previas de gestión y al conocimiento de los procesos educativos, generar las mejores estrategias para la implementación de las políticas o diseñar políticas congruentes. Al no existir trabajos publicados de este tipo para el nivel medio superior, la caracterización de docentes ocupa una buena parte de este trabajo.

En este trabajo delimitado específicamente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), se presenta en la primera parte una descripción de la

¹ Un ejemplo puede ser el documento “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” publicado en Santiago de Chile en 1992 por la CEPAL y la UNESCO, el cual plantea la necesidad de modificación de la educación, la capacitación y la formación científico- tecnológica a fin de fortalecer el desarrollo tecnológico de las poblaciones, hacerlas más productivas económicamente.

institución, su ubicación dentro de la educación tecnológica nacional, su origen, su tipo de gestión, sus políticas y perspectivas de desarrollo, con la finalidad de posicionar los elementos contextuales de la práctica docente en este subsistema.

En el capítulo II, se trata de dar respuesta a las preguntas: ¿Quién es el docente de la DGETI? ¿cómo se concibe al docente dentro del modelo de la DGETI? cuestionamientos que guían el esfuerzo hacia su caracterización. Durante el proceso de exploración se consideró necesario hacer una comparación de las expectativas que la institución tiene sobre el trabajo docente con las condiciones y formas de organización del trabajo académico, así como con los rasgos característicos del grupo social que conforman a los docentes de este subsistema.

En el capítulo III se realiza un esfuerzo de acercamiento entre lo planteado por las políticas y el contexto en el que se desarrolla el docente su labor educativa. En éste se incluyen 3 aspectos básicos: lo que el docente alcanza apereibir del programa de desarrollo institucional, la profesionalización de la docencia y la percepción del cambio.

Uno de los aspectos explorados es que si bien los docentes de este subsistema han recibido una formación profesional, ¿se les puede considerar profesionales de la educación? ¿se han generado las condiciones necesarias para la profesionalización de la docencia? A fin de dar respuesta a estas preguntas se trabajó el concepto de profesionalización de la docencia, a fin de señalar algunos aspectos que caractericen la actividad docente como una actividad profesional.

¿Continuidad o cambio? ¿Se puede reconocer un proceso de cambio influenciado por los planteamientos de las políticas? Con respecto a la categoría de cambio en el ámbito educativo, así como los efectos logrados han sido poco estudiados hasta la fecha. Las investigaciones realizadas se enfocan primordialmente al contenido de las políticas y a sus procesos de implementación en diferentes niveles y modelos educativos. En el caso de México, el nuevo papel del estado en la educación superior ha sido revisado en varios

trabajos (Kent 1993, Kent y de Vries 1994, Levy 1993, Kent, 1995, Villaseñor 1994.) Ninguno de ellos se refiere al nivel medio superior. En este trabajo se trata de hacer una exploración sobre el cambio en el sistema educativo de la DGETI y la percepción que logra el docente sobre el mismo, con esto se pretende ubicar si el cambio ha llegado a la base que conforma la estructura del sistema educativo, al docente, al nivel del aula o solo han sido cambios superficiales y adaptaciones, prevaleciendo la continuidad.

A través de este recorrido se pretende aportar elementos que ayuden a ubicar, para este nivel educativo en específico, elementos que caractericen a los docentes; dichas características ayudarán a establecer diferencias y similitudes con quienes laboran en otros niveles educativos que habrán de ser consideradas en la elaboración e implementación de políticas adecuadas a las condiciones y particularidades de los docentes de este sistema educativo.

El reto es contar cada vez con mayores indicios de la forma en que la organización del trabajo académico se ve modificada por la introducción de innovaciones en el proceso educativo y cuáles son los aspectos más fácilmente percibidos y aceptados por los docentes, esto con la intención de que sean considerados al generar e implementar políticas o proyectos educativos con la intención de impactar en las aulas.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

EL TIPO DE ESTUDIO Y SUS ALCANCES.

Se considera un estudio exploratorio ya que no se cuenta con bibliografías o estudios que aporten datos similares sobre la caracterización de los docentes de la DGETI que puedan dar pie a otras nuevas investigaciones.

Con respecto a la institución a la que está delimitado el estudio, y considerando que existe escasa información sobre la misma, se recurrió a diversas fuentes para recabar información sobre su historia y sus características, principalmente documentos oficiales como el programa de desarrollo institucional, algunas tesis y publicaciones en la página oficial de la DGETI en la Web.

A fin de identificar características que podrían conformar al grupo de docentes de este subsistema educativo, se realizó una estadística descriptiva basada en datos de la “Estructura de personal” aportados por la Coordinación Estatal de la DGETI en el estado de San Luis Potosí, y posteriormente, el estudio se concentró en 3 planteles ubicados en la misma entidad federativa.

La información estadística proporcionada por la coordinación estatal dio cuenta de la cantidad, género, nivel educativo, perfil profesional, si estaba titulado o no y las horas de adscripción de todos los docentes en los 11 planteles del estado y también se pudo discriminar para el total de cada uno de los planteles; en esta información no se pudo consultar la edad ni la antigüedad en este sistema educativo.

El cuestionario posterior aportó información con la cual se desarrolló una estadística descriptiva del docente de este nivel de considerando edad, género, aspectos socio-culturales, nivel educativo, origen social y educativo, el número de horas de nombramiento, antigüedad en el sistema, los años de experiencia docente, su dependencia económica al salario de la DGETI, el conocimiento del proyecto educativo, la actualización o capacitación que recibe, buscando diferencias y similitudes entre los docentes de estos

planteles y su percepción de los cambios en el subsistema generados por las políticas educativas entre otros datos, llevando a una caracterización general.

Los datos recopilados fueron capturados y trabajados en Excel y en SPSS. En un primer momento se calcularon principalmente frecuencias, a fin de identificar rasgos característicos entre los encuestados. Además se graficaron y se hicieron algunos cruces de información y algunas tablas cruzadas buscando otras características que resaltasen. El pequeño tamaño de la muestra y la gran diversidad que presentaron en la mayoría de las características limitaron el uso de otras formas de correlación.

Los apartados de opinión se clasificaron de acuerdo a los temas o características señaladas y se agruparon de acuerdo a ellos. Esto principalmente para los proyectos conocidos o desconocidos del Programa de Desarrollo Institucional, así como para la percepción del cambio. En éstos últimos se tomó la decisión de clasificarlos de acuerdo al grado de cambio percibido y así identificar los cambios que sí se perciben y en donde no se perciben cambios así como cuales proyectos el docente desconoce. Esto con la finalidad de indagar el grado de compenetración del docente con el sistema educativo en que labora; aspecto que posteriormente llevó a hacer una reflexión acerca de la profesionalización de este grupo social y de las condiciones que favorecen a la profesionalización de la docencia con base en las expectativas de la institución hacia la labor docente y de las condiciones reales de trabajo.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

La elección de los 3 planteles de la capital del estado, obedeció a la certeza de que, si bien viven una realidad curricular distinta, comparten aspectos fundamentales como el proyecto educativo, y las expectativas de cambio planteadas por las políticas, además de por ser los más accesibles, son los que tienen mayor población, tienen el mayor número de docentes en el estado. Además siendo factores a calificar la formación académica, el grado máximo de estudios, así como la dependencia económica al salario, se consideró conveniente que la muestra se conformara con docentes que radican en la misma ciudad, en la cual pueden encontrar opciones de empleos, capacitación y actualización análogas –externas a las que

ofrece la institución-, lo cual no se cumpliría de igual forma si en el estudio se incluyeran otros planteles del interior del estado.

Al momento de planear el cuestionario y la muestra, en los tres planteles se contaba con un total de 242 personas con plaza docente. De ese total se planeó obtener un 20 % de muestra. Se repartieron los cuestionarios en los tres planteles y la opción de contestarlos fue voluntaria. Se recogieron 51 cuestionarios contestados. Esto representa un 21.07% de los docentes de los tres planteles. Con respecto a cada plantel, la muestra también fue cercana al 20 % (19.54 para el CBTis 131, 20.96 % para el CETis 125 y 21.5% para el CBTis 121) (cf p. 140, tabla 7)

Se buscó que dicho instrumento se aplicara a personal cuya función principal fuese la docencia, objetivo que se cumplió en la mayoría de los casos, aunque también fueron contestados por personal que ocupa algún puesto de apoyo a la docencia como jefes de oficinas, departamento o jefes de carrera.

ASPECTOS CONTEXTUALES QUE INFLUYERON EN EL RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN.

Es importante ubicar que este proyecto de investigación nace en 1998, cuando cursaba los últimos semestres de la maestría en educación y gestión pedagógica, planteando como base una estabilidad de 9 años en cuanto a permanencia de personal en puestos claves de organización y coordinación de los proyectos institucionales en el estado, comprometidos desde su inicio con el programa de desarrollo institucional implementado (1996-2000) y próximo a su evaluación. Desde el planteamiento del problema hasta el arranque del proyecto con la aplicación del cuestionario, siguieron las mismas condiciones.

Sin embargo, esas condiciones cambiaron. El cuestionario señalado se aplicó de septiembre a noviembre de 1999. En ese periodo se inscriben una serie de movimientos organizacionales que iniciaron con el cambio de Director General en octubre de 1998, cuando Leonardo Sánchez Cuellar sustituyó a Raúl González Apaolaza en el puesto. En 1999 se presentaron grandes movimientos en cuanto a las personas que ocupaban los

puestos de Coordinador Estatal y a la estructura organizativa de la misma. Los movimientos de directivos nacionales siguieron: en junio del 2000 se nombró a Esaú Hernández como nuevo Director General, y en enero del 2001 se nombró al actual Director General: Ing. Lorenzo Vela Peña. Cada uno de estos cambios trajeron a la vez movimientos en cascada: de directores de plantel y jefes de departamento, en más de tres ocasiones hasta la fecha (2002).

Coincidiendo con el cambio de partido en el poder en el gobierno del país, ese periodo de inestabilidad en directivos se reflejó también en las instituciones y el seguimiento de los programas de desarrollo; las expectativas de nuevos lineamientos políticos por el cambio de sexenio fueron la constante hasta la aparición del nuevo Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica en mayo del 2002, restando importancia a lo logrado en gestiones anteriores.

Lo anterior afectó el rumbo de la investigación. En ese ambiente de movimientos organizacionales, estructurales y de personal, la estabilidad con la que se contaba en un inicio del proyecto se convirtió en una incertidumbre, incertidumbre que sirvió en algunas ocasiones para escudarse al desconocer lo realizado en la gestión anterior, desacreditarlo o no aceptar responsabilidad sobre los resultados del programa. Observar esas condiciones llevó a la decisión de no continuar con entrevistas a informantes clave sobre los efectos de las políticas educativas en la práctica docente y hacer sólo una caracterización general de los docentes, su percepción del cambio en las actividades relacionadas con 17 de los proyectos implementados y finalmente orientar los esfuerzos a identificar la profesionalización docente del personal de estos planteles.

Con respecto a la percepción del cambio, éstos datos se han de considerar como meros indicadores de la percepción docente del cambio como se indicó en el cuestionario de 1999: “De hace 5 años a la fecha ¿Considera que ha habido cambios en los siguientes rubros de este subsistema educativo?” Un lustro que abarca un periodo antes y otro después de haberse implementado del programa de desarrollo institucional.

El instrumento aplicado se encuentra en el anexo B.

I. ENTORNO INSTITUCIONAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL; UNA MODALIDAD DE EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

LA DGETI, UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA.

En nuestro país, la educación tecnológica tiene una tradición de muchos años. Es conveniente volver la mirada hacia el origen y la forma en que los cambios en la educación tecnológica¹ son resultado de una sociedad dinámica, y así observar que se transforma de acuerdo a diversas situaciones que no son sólo externas, sino que también son el resultado de “. . .su capacidad de producir su propio campo social y cultural, su propio medio histórico” (Touraine, 1995 p.38) esto repercute en la forma en que se apropia de los conocimientos acumulados y del *modelo cultural que surge del mismo, es decir su historicidad.*

Las primeras escuelas que incluían la capacitación en algunas habilidades técnicas y oficios como fueron la carpintería, tornería, alfarería, litografía etcétera aún sin tener un carácter oficial en la estructura educativa del país, fueron evolucionando también de acuerdo a las necesidades de la nación, por ejemplo, al crearse la Escuela Práctica de Maquinistas, - que posteriormente se transforma en Escuela Práctica para Ingenieros y en la Escuela Superior de Ingenieros Mecánicos Electricistas dependiendo del IPN.- o la Escuela Nacional de Agricultura decretada en 1919 por Venustiano Carranza exigiendo para la carrera de agrónomo 6 años después de la primaria. En 1923 esta escuela se convirtió en la Escuela de Agricultura de Chapingo y posteriormente se convirtió en la Universidad Agrícola de Chapingo.

Fue bajo el régimen de Álvaro Obregón, en la década de los 20's, cuando surgió la idea de integrar un sistema de enseñanza técnica. Este se concretó con la creación de un Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial en 1921, como parte de la

¹ La mayor parte de estos datos fueron tomados de Ma. del Rosario Soto Lescale. En: **Notas para un a historia de la Educación Técnica**, mimeo.

recién formada Secretaría de Educación Pública, dando así un carácter propio a la educación tecnológica.

Es interesante recordar al presidente Obregón cuando en su último informe de gobierno en 1924 declaró:

“.. Teniendo la enseñanza industrial mayor importancia que la literatura, considero conveniente que se declare aquella obligatoria, a fin de tener la capacidad técnica indispensable para explotar ventajosamente las riquezas del país y procurar hacer de México un productor y exportador de artículos manufacturados, en vez de ser, como sucede ahora, importador de muchas manufacturas para lo que se utilizan nuestras materias primas...” (Bracho, Teresa 1991) cuestión que sigue anhelándose.

En el inicio de la década de los 30's se integra un sistema de enseñanza técnica en sus distintos niveles. Esto derivó en dos acepciones de Institución Técnica, a saber, la Institución Politécnica y la Escuela Politécnica.

La "Escuela Politécnica" establece las bases para que en 1936 se integre el Instituto Politécnico Nacional.

En 1958 el Lic. Adolfo López Mateos al crear la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior hace evidente la importancia que ya había alcanzado la educación técnica en el país. Un año más tarde, la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales que se separaron del IPN conforman la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC).

En 1971, en la reunión nacional de ANUIES se establece que la educación del nivel medio superior debe desarrollar la actitud que caracteriza el pensamiento racional, capacitar en el ejercicio de métodos y usos de la información básica de las ciencias y la cultura y permitir el dominio técnico de una actividad. En ella se acordó modificar la educación media superior, la cual en el IPN culminó con la creación de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), que en 3 años daban una preparación técnica y el bachillerato en

forma simultánea, quedando bajo la jurisdicción de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) creada ese mismo año y que anteriormente era el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DGETIC) en la Secretaría de Educación Pública. En esa década la enseñanza del nivel medio superior tuvo prioridad en materia de política educativa, aumentaron de manera importante el presupuesto otorgado por el gobierno federal y se permitió el acelerado crecimiento de la matrícula.

En 1981, los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas que ofrecían el bachillerato recibieron el nombre de Centros de Bachillerato Tecnológico, agregándoles (según fuera el área tecnológica) agropecuario, forestal o industrial y de servicios. Es desde este momento que los planteles de la DGETI que imparten educación bivalente se conocen como CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios).

En el sexenio 1977-1982, se formuló el primer Plan Nacional de Educación que constituyó el primer plan global para todo el sistema educativo. Con relación a la educación tecnológica del nivel medio superior, ya desde entonces se observa que más de la mitad de sus egresados se inscriben en el nivel superior, la idea de educación terminal no se cumple aceptando también que existe un insuficiente reconocimiento social de los grados de técnico medio.

Dicho Plan propone de todas formas fortalecer las carreras terminales del nivel medio, elevar la calidad de la educación tecnológica, fortalecer la vinculación con los sectores productivos y promover una mejor interacción con la comunidad. Se crean los Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP).

Ante este evidente crecimiento y apoyo a la educación tecnológica, Teresa Bracho sostiene la tesis que si bien el énfasis en la educación terminal responde a la supuesta demanda de técnicos, también responde a la necesidad de contener la creciente demanda por educación superior (Bracho, 1991).

En el periodo de Miguel de la Madrid, a pesar de existir una polémica sobre unificar o no el nivel medio superior, el Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte 1984-1988, p.31 señala: *“En el nivel medio, las opciones propedéuticas y terminal tendrán contenidos y métodos claramente diferenciados. La enseñanza terminal preparará al educando para su incorporación inmediata al trabajo productivo, ésta será una educación dedicada a formar técnicos y operarios calificados. En cuanto a la educación propedéutica, los contenidos se orientarán a formar una base sólida para el conocimiento de las ciencias exactas, las naturales y las sociales. Se buscará una formación general equilibrada, evitando precipitar la especialización.”* Reconociendo entonces que la formación terminal del nivel medio superior tiene como objetivo la formación de obreros especializados. No obstante esta postura de diferenciación, la DGETI en este periodo continúa como una opción bivalente siempre enfatizando la terminalidad.

Otras modalidades de educación media superior como los Colegios de Bachilleres (COBACH), fundados en 1973 y coordinados por la Secretaría de Educación Pública, se expanden a los estados en 1981, como respuesta a una gran demanda de este nivel educativo, efecto de la explosión demográfica y de la generalización de la educación básica y media. Aunada a esta expansión se dio la iniciativa de unificar los planes y programas de estudio de la educación media superior que se concretó en 1982 con la expedición por la Secretaría de Educación Pública de los acuerdos 71 y 77, relativos al Tronco Común y a los Programas Maestros respectivamente a fin de definir la estructura curricular del tronco común del bachillerato.

En 1984 la DGETI inicia su proceso de desconcentración de funciones con la creación de las Coordinaciones Regionales que en 1987 se transformaron en Subdirecciones Regionales, nombre que duró hasta 1990, año a partir del cual se reorganizan sus demarcaciones, con tendencias a la descentralización, y se conocen como Coordinaciones Estatales.

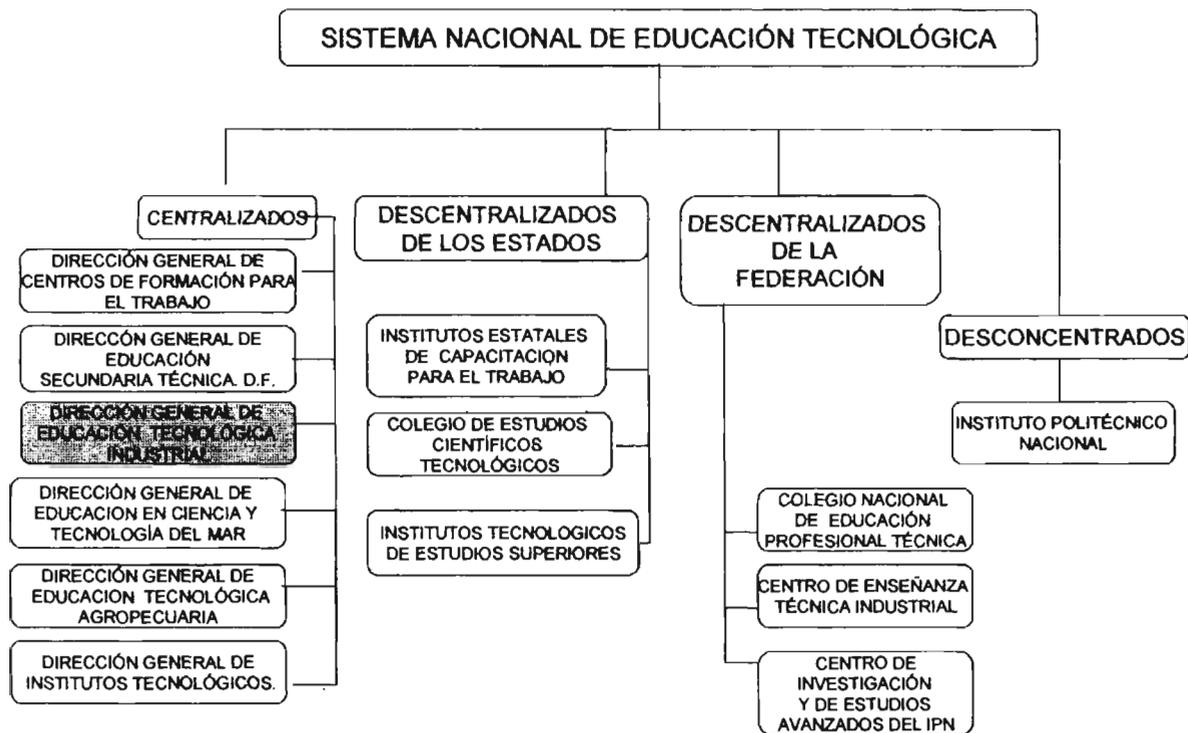
En 1991, con base en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se establece que el incremento adicional de la demanda se atenderá con nuevos subsistemas

escolares descentralizados de educación bivalente y terminal que propicien una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorezcan una mejor vinculación regional con el sector productivo. Se crearon para este fin los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTE's) los cuales comparten los modelos educativos, siguen los mismos planes y programas de estudio que los CBTIS, con la característica de una administración de recursos financieros, materiales y humanos dependiente de los gobiernos Estatales y no de la Federación.

Este pequeño recorrido histórico sobre la educación tecnológica en México se centró básicamente en el nivel medio superior, sin embargo se tienen diferentes tipos y modalidades de educación tecnológica, que abarcan diferentes niveles educativos y cuya administración y financiamiento también es diferenciado, aunque todos son dependientes de la SEP. El actual Sistema Nacional de Educación Tecnológica presenta el siguiente diagrama, (SEP, 2002) donde se resalta la posición que ocupa la DGETI:²

² El organigrama que se encuentra en la página oficial de la SEP (en el anexo) presenta las diferentes subsecretarías y sus organismos dependientes. En él se observa que la SEIT incluye a las 6 direcciones de los organismos centralizados presentados en el organigrama anterior.

ORGANISMOS DEL SNET.



A través de esta estructura se puede leer un gran interés por la educación técnica en todos los niveles educativos, así como la capacitación para el trabajo por parte del sistema educativo mexicano, también la búsqueda de nuevas opciones y modalidades educativas viables para alcanzar el objetivo de la vinculación entre educación y trabajo, en el cual la DGETI se ha preocupado cada vez más por acercar la educación técnica con las necesidades de las empresas, últimamente con la modalidad de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral, y otras modalidades educativas, como veremos en el siguiente apartado.

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Con la intención de contextualizar los datos y resultados de este trabajo, a continuación se presenta una semblanza de la magnitud de la DGETI en el ámbito nacional, su estructura institucional y su origen. Es necesario ubicar en esta contextualización que a partir de 1989 se han introducido al discurso educativo nuevos conceptos como la calidad, la eficacia, la eficiencia y la pertinencia, ideas que se implementaron mediante las políticas educativas con la idea de guiar las actividades educativas y en el proceso de transmisión de información, llegaron a convertirse en ideas con traducciones diferentes para los distintos actores involucrados. Se menciona en este apartado el Programa de Desarrollo Institucional 1995-2000 y el 2001-2006 de la DGETI así como el papel que juega el docente de educación medio superior tecnológica en el mismo, cómo interpreta y se adapta a las políticas para la educación tecnológica planteadas en la actualidad.

Dentro del marco de la contextualización, es indispensable ubicar como punto de partida que la referencia a la Educación Tecnológica implica una relación entre educación y trabajo- producción. A este sector educativo se le ha encomendado la tarea de la enseñanza del saber hacer y la aplicación de los conocimientos científicos; se espera de ella el desarrollo científico del mundo contemporáneo, guiado por la idea de que el logro del progreso técnico llevará a elevar la productividad, al desarrollo económico y en consecuencia se elevará el nivel de vida de la población.

MAGNITUD Y FUNCIONES DE LA DGETI.

Resultado de la explosión demográfica en nuestro país, a nivel nacional se ha incrementado la demanda y la cobertura de educación media superior en las últimas tres décadas (en 1970 se tenía poco más de 300 mil estudiantes en el nivel medio superior y en 1998 se contaba con 2.8 millones), sin embargo también ha de reconocerse que sólo tiene acceso a ella el 46 % de los jóvenes que están en edad de cursarla, es decir que más de la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años ya no estudia (Aziz Nassif. 2001).

Como parte de ese esfuerzo por incrementar el acceso a la educación media superior se encuentra la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que en la actualidad supera las 3 décadas de vida, opera con una infraestructura física de 662 planteles en toda la República Mexicana: 167 son Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), 261 son Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), 234 son Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTES); además cuenta con un Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI) localizado dentro de los mismos planteles.

Su cobertura es tan amplia a nivel nacional que en junio de 1999, en el comunicado 00335 del sitio Web oficial de la DGETI, el actual subsecretario de Educación e Investigación Tecnológica, Manuel Ortega Ortega, reconoció a este subsistema educativo como el más grande del país con una población mayor a 480 mil estudiantes, representaba el 39.68 % de la matrícula nacional en cuanto a educación media superior en servicios escolarizados.

La dimensión de este sistema implica una oferta de 159 carreras y especialidades con planes y programas de estudio actualizados en la modalidad terminal y bachillerato tecnológico distribuidas en las siguientes áreas:

Físico- Matemáticas → 85 carreras y especialidades

Químico- Biológicas → 36

Económico- Administrativas → 38

Carreras que están en proceso de compactación. En este sentido, la DGETI ha orientado su oferta educativa principalmente a la formación de recursos humanos en el área industrial, sin embargo durante el desarrollo de la misma se le ha exigido cubrir también el campo de servicios a través de 4 modalidades educativas:

Bachillerato tecnológico.

Técnico profesional,

Técnico básico,

Educación Basada en Competencias

Al ser una institución de educación pública en México, caracterizada por un acelerado crecimiento en las últimas décadas, las altas expectativas plantadas a la misma, le han llevado a concretar distintos convenios de colaboración con otros países. Un ejemplo es Japón con el cual se estuvo trabajando en la capacitación a docentes en el área específica de mecatrónica, sin embargo, esfuerzos de ese tipo no han sido suficientes ante la gran magnitud de este subsistema y se pueden encontrar otras áreas tecnológicas que no han tenido oportunidades de desarrollo.

Ahora bien, en el discurso de la educación tecnológica, la DGETI señala como su objetivo el de “formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven y satisfagan las necesidades económicas y sociales del país” (SEP, SEIT, DGETI. 1996). Sin embargo es imposible ignorar que aún cuando la educación tecnológica fue concebida como una alternativa de formación y capacitación para el trabajo, no ha cumplido con esta expectativa.

Esto es importante ya que plantear como objetivo la formación para el trabajo ha llevado a cuestionar la pertinencia social de esta modalidad educativa, pues a pesar de que las políticas han favorecido la educación técnica terminal, ésta no ha sido aceptada por los educandos ni tampoco ha encontrado aceptación en el sector empresarial, lo cual visto desde una perspectiva funcionalista muy lineal hablaría de que no se cumple la función para la cual fue creada. Sin embargo es necesario ubicar que la educación es un proceso social complejo que va más allá del funcionalismo y en el que influyen varios factores que no son controlados por el sistema educativo, como son los cambios demográficos, las crisis económicas y empresariales, los avances tecnológicos y el escaso valor social que tiene en nuestro país el trabajo técnico entre otros factores.⁴

⁴ Socialmente se ha dado una valoración más alta a quienes son responsables de la organización y coordinación del trabajo que suponen un mayor trabajo intelectual que a quienes se encargan de ejecutarlo, dicha ideología va acompañada además de cierto prestigio social para los trabajos intelectuales y menor para los trabajos técnicos. En el fondo, el origen de esta idea proviene del capitalismo que busca la plusvalía de la fuerza de trabajo, el cual le llevará a la acumulación de capital. Repercutió transformando el valor que socialmente se le da al trabajo, tipificándolo de acuerdo a su rendimiento económico, menospreciando el trabajo manual y/o técnico. Pablo Latapi, (1993), Las Profesiones en la sociedad capitalista, en María Matilde Martínez Benitez, Pablo Latapí, Isabel

Si la educación tecnológica tiene la finalidad de formar mano de obra capacitada, fuerza de trabajo en una posición subalterna con respecto a los egresados de educación superior; no es de extrañar que la valoración social de la misma sea menospreciada por aquellos que no encuentran aliciente en el nivel o *status* social que le confiere el realizar un trabajo técnico. Por lo tanto la educación superior se presenta como una opción más atractiva para lograr un mayor reconocimiento social. Esto puede explicar hasta cierto punto el que en la actualidad quienes demandan este servicio son jóvenes que no están aún en edad de trabajar y en la mayoría de los casos con interés por cursar una licenciatura.

Por lo general los centros educativos y de capacitación han dirigido sus esfuerzos a desarrollar en los educandos las habilidades necesarias para realizar algún trabajo o certificar los conocimientos adquiridos, tratando de cumplir su función de formación para el trabajo, se presupone una relación directa entre educación-empleo, sin embargo existen otros factores influyentes en esa relación. Uno de ellos es la valoración social otorgada a la formación tecnológica, la cual se fundamenta en otros elementos como las expectativas sociales que pretende cubrir, la influencia que tiene el sistema educativo al certificar los conocimientos necesarios para ese reconocimiento y la organización que en torno a la misma se establece, otros factores influyentes son también el reconocimiento social y económico que logran sus egresados. El hecho de contar o no con la capacidad de realizar algún trabajo o contar con la certificación de conocimientos técnicos no han sido el factor determinante de la valoración social de la formación tecnológica.

Dicha relación, educación técnica – empleo, ha sido estudiada desde diferentes enfoques y en este nivel principalmente por Teresa Bracho y María de Ibarrola en diversos trabajos. Esta última ha recomendado, no considerarla una relación lineal, unívoca; para comprender esa relación se han de considerar la complejidad, pluralidad, multidimensionalidad, el proceso de interacción recíproca, los ejes espacio-temporales y la historicidad de las relaciones entre educación y el trabajo. En este sentido Medardo Tapia agrega la importancia de incluir a los sujetos y sus contextos como productos históricos culturales y como productores culturales, es decir incorporar el papel de los sujetos, las regiones, los

Hernández Tezoqui y Juana Rodríguez Velásquez, *Sociología de una profesión*, México: Centro de Estudios Educativos, p. 57.

pueblos y las ciudades para enfrentar las estructuras del mercado y también las situaciones en las cuales el mercado proporciona o no oportunidades de incorporación, es decir, considerar quién es el productor cultural y el lugar desde donde se produce. (Tapia, p. 23).

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA INSTITUCIÓN.

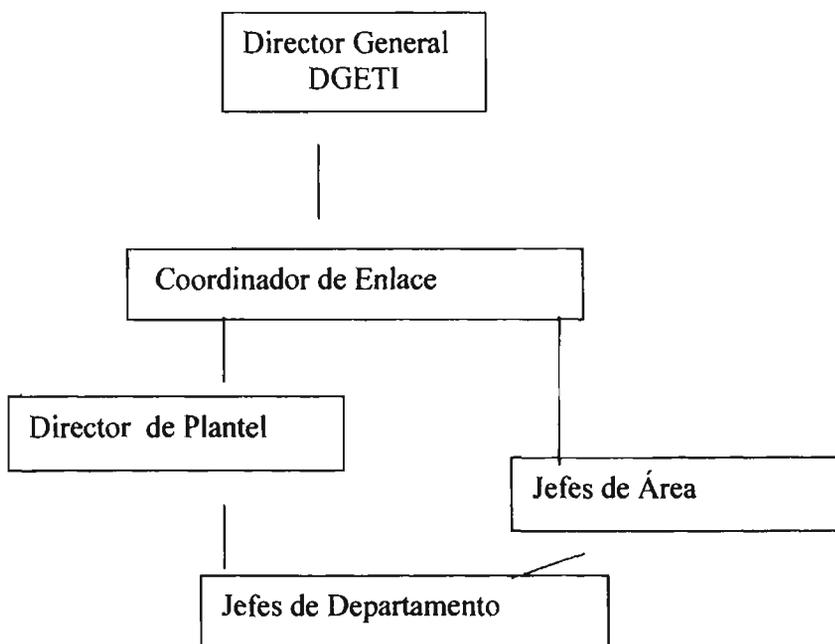
Como se mencionó anteriormente, la DGETI es un organismo centralizado, perteneciente al Sistema Nacional de Educación Tecnológica, (SNET), depende directamente de la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A su interior presenta una estructura piramidal muy pesada y compleja que desde hace algunos años esta en proceso de modificación, tratando de lograr una estructura mas horizontal

En la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI se tiene como responsable a un Director General, de ésta dependen varias Jefaturas y Departamentos que coordinan a su vez Jefaturas y Departamentos similares en cada uno de los estados



De la Dirección General dependen los Coordinadores Estatales, y de estos a su vez los Directores de los planteles. Estructura que también está en transformación en vías de

descentralización. Al interior de cada plantel también existe otra estructura interna piramidal de base pesada.



En el papel, la racionalidad que guía la organización del trabajo en éstas instituciones sigue el modelo burocrático de Weber para las organizaciones complejas, es decir el derecho a ejercer la autoridad en base a una posición caracterizadas por una jerarquía de autoridad, dependiendo de la competencia técnica, es decir la organización es gobernada mediante reglas y regulaciones (Rodríguez, 1996). Sin embargo debe reconocerse que en nuestro país, la educación pública ha estado muy influida por aspectos políticos gubernamentales, generando a la vez un tipo de organización político burocrática en estas instituciones, lo que coincide plenamente con lo señalado por Wietse De Vries, (1998) con respecto a que en el modo político de organización, se establecen redes o clanes que rebasan la jerarquía formal de funciones, donde el interés básico radica en participar en los juegos del poder, dejando fuera los méritos administrativos o académicos. Al interior de los planteles este modo político continúa pues trasciende entre los niveles jerárquicos en la institución. Estructuralmente persiste la forma del modelo burocrático, del que toma aspectos como el

manejo racional de recursos, la distribución jerárquica del trabajo, donde el docente depende de sus superiores dentro de la burocracia, su evaluación es en base a sistemas de indicadores de desempeño definidos por el sistema.

En contraste, las nuevas exigencias de cambio, señalan como objetivo abandonar este modelo en favor de un modelo más del tipo empresarial, que permita la implementación de evaluación por resultados, sistemas de evaluación externos, así como la adopción de sistemas competitivos. Esto requiere de nuevos modelos de gestión fundamentados en un sistema de valores que no corresponde con el actual.

LA DGETI EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

Con estos antecedentes procederemos a la contextualización de las tres instituciones en las que se realizó el presente estudio, pues si bien ya se mencionó que la DGETI nace como tal en 1970, en el estado de San Luis Potosí el primer plantel se fundó en 1972, en el municipio de Valles, se trata del CBTis 46, (antes CECyT) fundado en el marco de la expansión educativa de la época.

En el período 1970-1976, la enseñanza del nivel medio superior tuvo prioridad en materia de política educativa, aumentó de manera importante el presupuesto otorgado por el gobierno federal a las instituciones de educación superior y se permitió el acelerado crecimiento de la matrícula, promoviéndose el inicio de la desconcentración de la matrícula en de educación superior del Distrito Federal.

En el periodo 1977-1982, la administración federal basó su estrategia en el Plan Nacional de Educación, formulado durante el periodo de Porfirio Muñoz Ledo en la SEP, documento que constituye el primer plan global para todo el sistema educativo (Bracho 1991). En dicho plan, se considera que la educación debe orientarse a la capacitación para el desempeño de un trabajo productivo, objetivo que permitiría una mejor distribución de las oportunidades sociales.

La DGETI otorga el grado de bachiller y el título de “técnico profesional”. Con esto se da prioridad especial a la expansión de la educación técnica, pero con la característica de ampliar las opciones educativas del nivel medio superior hacia modalidades de carácter terminal y estrechamente vinculadas a un destino ocupacional.

En ese contexto, durante el período 1977 – 1982 se crearon en el Estado de San Luis Potosí 6 CBTIS y en el corto periodo de 1983 a 1984, otros 4. Es decir en 7 años se crearon 10 planteles. Fue importante en este desarrollo la participación de Carlos Jongitud Barrios, en su doble papel de Gobernador del Estado en el periodo 1977 – 1985 y líder sindical del SNTE. Durante su gestión apoyó fuertemente la creación de espacios educativos en el Estado. Hecho constatado en sus informes de gobierno donde se destaca el fuerte apoyo a la educación tecnológica del nivel medio superior.

Al término del gobierno de Jongitud, y hasta la fecha en el Estado de San Luis Potosí se cuenta con 11 planteles de la DGETI, 3 de ellos en la capital y los otros 8 en el interior. A continuación se señalan los planteles del Estado y año de fundación de los mismos.

En 1972 el CEBTis 46 en Ciudad Valles. (Cambió de CECyT a CBTis)

En 1978 se creó el CBTis 121 en la capital del estado.

En 1979 se fundó el CBTis 131 también en la capital.

En el 1981 se crearon 3 planteles:

El CETis 106 en Cd. Fernández.

El CETis 125 en la capital del estado.

El CBTis 151 en Matehuala.

En 1982 se creó el CETis 126 en Charcas.

En 1983 bajo el régimen de Miguel de la Madrid, y siendo aún gobernador el Lic. Carlos Jongitud Barrios, se crearon 3 planteles más en el interior del Estado:

CBTis 185 en Cárdenas

CBTis 186 en Salinas

CBTis 187 en Tamazunchale.

En 1984 se reubicó el CBTis 87 en Coxcatlán (lugar de nacimiento del propio Jongitud).

Esta expansión acelerada constata la supremacía del orden político sobre la racionalidad burocrática, sobre todo con la apertura del plantel de Coxcatlán, donde hasta la fecha no existe la demanda educativa suficiente para justificar su existencia⁵.

En el marco de políticas educativas nacionales (1984 – 1990), se acentúan las discrepancias entre el bachillerato propedéutico, la educación tecnológica y el bachillerato tecnológico, aunadas a las nuevas intenciones de descentralización educativa y la posterior federalización de la educación, influyendo directamente en el surgimiento de nuevas instituciones como CONALEP, CECYTE'S, y COBACH; todos ellos son ahora organismos descentralizados.

En la capital del estado, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, decidió cerrar sus planteles de bachillerato en el periodo 1990–1991. Como resultado aumentaron los planteles particulares que ofrecen el bachillerato de la UASLP, (de 2 años) las preparatorias por cooperación, las instituciones particulares que ofrecen alguna modalidad de bachillerato oficial y también la demanda en bachilleratos oficiales como el COBACH, CBTis y CECYTE'S de reciente creación. Los efectos de las crisis económicas también afectaron las tendencias de crecimiento esperado del nivel medio superior.

Con ese panorama, en el estado y específicamente en la capital potosina se cuenta con una oferta educativa muy diversa para el nivel medio superior. Considerando únicamente la modalidad tecnológica, los CBTis de la capital, junto con el de Ciudad Valles son los más grandes del Estado. Reportan en el 2000, el CBTis 131 atender a 1432 alumnos, el CBTis 121 a 1334 alumnos y 833 alumnos el CETis 125; representando un 47.56 % de todos los alumnos de este subsistema en el Estado.

⁵ Para el periodo 2000-2001, este plantel reporta un cupo de 200 alumnos para el primer semestre, tuvo 159 solicitantes, de los cuales sólo presentaron examen de admisión 90. (fuente SEP, <http://77www.sep.gob.mx/analisisestatal-ms-sup/slp-ms-estadsubsist.htm>, 09/04/01)

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO.

Ya que la DGETI es un organismo centralizado y de orden Federal, a nivel nacional la organización del trabajo académico es fuertemente influenciada por esa estructura que es la que proporciona los planes de estudio de todas las carreras técnicas que se ofrecen, así como los programas de todas y cada una de las materias que se imparten, define el tiempo asignado a cada materia y a cada tema a estudiar. El trabajo docente consiste en implementarlos en el salón de clase.

Por su estructura en cada establecimiento o unidad, la organización académica (según la define De Vries: (De Vries, 1998, p. 27) “los esfuerzos colectivos de académicos para llevar a cabo la enseñanza”) pretende seguir el modelo burocrático piramidal, organizado en varios departamentos que apoyan el trabajo educativo. En los establecimientos se cuenta con un departamento de Control Escolar, que se encarga de todos los trámites relacionados con calificaciones, formación de grupos, control de alumnos, etc. Otro departamento es Servicios Administrativos, que se encarga de todos los aspectos relacionados con la administración del establecimiento, es decir, desde el control del personal hasta el control de los recursos financieros. Otro departamento es el de Vinculación, que tiene como objetivo establecer los convenios necesarios con otras instituciones a fin de fortalecer el trabajo educativo.

Centrando la atención en la coordinación del trabajo docente específicamente, esta se realiza en el Departamento de Servicios Docentes de cada plantel, cuyo jefe o titular, se encarga de asignar a cada docente horarios, fechas de evaluación, materias a impartir y el programa de las mismas. Ese mismo departamento se encarga de agrupar a los docentes en “academias” de acuerdo a áreas de conocimiento y a las especialidades tecnológicas que imparten. Asimismo programa reuniones para dichas academias que tendrían como objetivo organizar o discutir problemas de enseñanza de las materias de su área, solo en casos especiales la revisión de programas y contenidos de las materias. Pocas veces el docente conoce el plan de estudios completo o la relación que existe de la materia que imparte con otras asignaturas.

Tal sistematización del trabajo deja ver la forma en que se percibe la docencia; quienes imparten las asignaturas son simples “aplicadores” de programas, su labor inicia y termina en el aula, es un trabajo aislado, donde el docente es el responsable de la aplicación del programa, se reduce a un campo de acción entre el docente y el grupo de alumnos. Persiste la visión implementada por el modelo de la “tecnología educativa” (en boga al inicio de estos planteles) en el cual se indicaba el objetivo de cada sesión, la metodología y materiales como principios elementales y suficientes para alcanzar una modificación observable en la conducta del educando, viendo la enseñanza como la aplicación de un conjunto de técnicas en un proceso de producción. La metáfora planteada por Freire de la “educación bancaria”, sigue imperando en la organización del trabajo docente. A la vez, la práctica profesional (*praxis*) que valore la acción y la reflexión por sí misma más que por sus resultados, se ha dejado de lado ante la importancia otorgada a seguir meticulosamente un proceso ya estipulado para el logro de resultados predeterminados. Se privilegian los resultados cuantificables, aún cuando sean solo aparentes: aprobar los cursos, promedio general, eficiencia terminal, alumnos titulados, etc. Esto implica la reducción del trabajo docente a un proceso técnico.

En ese modelo de trabajo los docentes han ocupado el último lugar de esa estructura en la organización del proceso educativo, con escaso poder de decisión sobre los contenidos a impartir, pues éstos corresponden a un programa vigente a nivel nacional; y muy poca relación con los programas y los contenidos de otras materias que cursan a la par sus alumnos.

La figura de las “Academias” siguiendo el discurso, debería reunir a los docentes con la finalidad de realizar un trabajo colegiado con respecto a la revisión de programas, verificar el aprovechamiento o reprobación, necesidades académicas como bibliografías, capacitación, material didáctico; principalmente aspectos académicos. Están diseñadas para funcionar en tres niveles de gestión: local, estatal y nacional. Sin embargo, en la realidad, solamente tienen carácter propositivo, por lo que no se puede considerar que los docentes que participan en ellas y el resultado de su trabajo tengan validez hasta ser revisados y

autorizados por la autoridad del plantel o por el órgano central. En este sentido se podría decir que no es reconocida la autoridad académica del docente, y que la autoridad reconocida es la que proporciona la estructura organizacional, pero no se basa en el conocimiento o el prestigio del docente.

En los diferentes niveles de gestión, los docentes participantes en las academias son representantes de cada área de conocimiento y a nivel estatal o nacional, son elegidos entre ellos mismos la mayor parte de las veces, en otras son asignaciones de la coordinación estatal. El ocupar estos cargos otorga algunos puntos para la participación en el estímulo al desempeño académico.

En el nivel local, los docentes pueden pertenecer a una o más academias, dependiendo de las diferentes materias que imparta. Es común que dentro de esos pequeños grupos se presenten pugnas y luchas de poder haciendo que las decisiones tomadas sean fuertemente influenciadas por su percepción de cómo será afectado su trabajo. Por otra parte, a nivel local, los acuerdos tomados por las academias no tienen mayor validez más que para el mismo grupo; en muchas ocasiones los acuerdos no son considerados siquiera por la dirección del plantel.

Estas condiciones de organización del trabajo docente podrán dar indicios de porqué la figura de las academias planteadas en el modelo de organización académica, en el nivel local no ha alcanzado a cubrir las expectativas y se ha limitado a cubrir los requisitos burocráticos: llenado de informes, unificar temas o contenidos de los programas, pero no han llegado a ser parte importante en las discusiones o la resolución sobre problemáticas como reprobación, eficiencia terminal, o alguna otra del área educativa en que se desenvuelven. El trabajo de las academias también ha sido poco vinculado al total del proceso educativo y los requerimientos sociales a la educación.

Las academias Nacionales fueron convocadas en el año 2000 y 2001, con la finalidad de reestructurarlos planes y programas de estudio; hubo varias reuniones nacionales de algunos representantes estatales de las academias, principalmente de las nuevas carreras

producto de la compactación de especialidades. El resultado de dichas reuniones fueron los planes de estudio a nivel nacional para las diferentes especialidades que se imparten así como los programas de cada materia. Labor “titánica” que debió realizarse en el transcurso de una semana, con 5 a 8 representantes de cada especialidad que concretaban los temas que debía contener el programa de las materias de especialidad, la bibliografía, algunas prácticas, el número de horas, su ubicación en la currícula, etcétera.

Sin embargo los acuerdos logrados en las mismas no se dan a conocer ni a los planteles ni a las coordinaciones, ni al resto de los docentes hasta que estén avalados por la Dirección General. En esas reuniones es común observar luchas de poder y responder a los cambios propuestos bajo la orientación de lo que consideran pertinente a sus áreas de conocimiento, y a cómo serán afectados su trabajo, identidad y tradición.

En esas reuniones de academia nacional, el sector productivo es considerado en el discurso como el futuro empleador, sin embargo quedan ausentes sus demandas así como la forma de acercar el proceso educativo al sector productivo. No se consideran en esas reuniones de academia, ni en los nuevos programas planteados, cambios sustantivos en la forma de transmisión del conocimiento ni en la aplicabilidad del mismo. Se puede hablar entonces de posibles actualizaciones y/o reorganización de contenidos en los programas, pero éstos no aseguran modificaciones trascendentes en cuanto a metodologías y organización del trabajo docente en la búsqueda de alcanzar una mayor pertinencia de la educación tecnológica.

Además como marco contextual en esta organización del trabajo académico, ha de considerarse la constante promoción de la educación privada y la consecuente desacreditación de la educación pública, el incremento en la demanda del servicio educativo, el incremento en el control de trabajo académico, el escaso reconocimiento social a la labor educativa, la introducción de nuevos parámetros nacionales e internacionales de evaluación del servicio educativo que exigen resultados rápidos y eficientes de acuerdo a las necesidades económicas y del mercado principalmente, (en este nivel educativo, el desarrollo de nuevas tecnologías), el surgimiento de nuevas modalidades

educativas, y la educación a distancia, como factores que actualmente se convierten en nuevas exigencias al quehacer educativo.

Estos factores hacen evidente la necesidad de una redefinición del trabajo docente, las actuales expectativas de la educación pretenden que el docente cambie ese rol asignado y estructuralmente delimitado, a otro rol donde se convierta en un gestor de políticas, estrategias y tácticas necesarias para adaptar el proceso educativo a las cambiantes demandas del mundo actual. Partiendo de las condiciones actuales, para lograr ese cambio de rol será necesario modificar en primer lugar la concepción del trabajo docente, después la estructuración y organización del mismo.

En términos generales las acciones de la DGETI destinadas a modificar el rol docente se han enfocado principalmente a enfrentarlo (ante el acelerado avance del conocimiento en el último siglo) con las demandas de actualización constante de sus conocimientos principalmente en las áreas disciplinares, la exigencia al uso de nuevas tecnologías, nuevos parámetros para la evaluación de su desempeño. En los programas de desarrollo se habla de la necesidad de la profesionalización de la docencia sin llegar a establecer a qué se refiere, ni incluir en este debate la dimensión pedagógica; así mismo no se ha llegado a modificar el concepto del trabajo docente, ni la organización del mismo.

Puntualizando, a nivel de la organización del trabajo académico predomina la visión del docente como el ejecutor de programas; programas y proyectos elaborados por otros, el espacio de autonomía docente se ve limitado al aspecto administrativo, no intelectual, del aspecto técnico de la educación, y todavía más al espacio maestro - grupo, el docente se ha convertido en el empleado que solo cumple las funciones asignadas a condición de percibir un salario, el sentido intelectual de la docencia a sido desplazado, lo cual no ayuda a la profesionalización de esta actividad (Díaz Barriga (2001).

En síntesis, se puede decir que la estructuración del trabajo académico en los planteles dista de seguir el modelo burocrático planteado por Weber, quien lo concibió como la forma más eficiente que podían utilizar las organizaciones complejas, donde la autoridad-legal dentro

de la organización está regulada por la competencia técnica; en estos casos la competencia técnica del docente se a reducido a la impartición de su materia, además de que solo en pocas ocasiones se involucra con el total del proceso educativo. La organización de este sistema educativo responde mejor a un modelo político donde se forman grupos de poder, en los cuales es común que la designación de autoridades en los planteles, no se dé en base a sus conocimientos o prestigio académico sino a la lealtad al grupo dominante.

II. EL MODELO DE DOCENTE DE LA DGETI.

El modelo ideal de docente que la DGETI ha planteado se puede leer entre líneas en el programa de desarrollo institucional así como en los lineamientos de contratación y de promoción del personal, a través de las condiciones impuestas. A este respecto se analizará brevemente las expectativas planteadas por la DGETI para sus docentes y las condiciones en que el trabajo educativo se realiza comenzando por ubicar la función otorgada a la actividad docente en la actualidad..

Ciertamente un actor primordial de la educación es el docente, en él descansa la actividad práctica de la educación, ya que es el mediador de los saberes y los conocimientos, así se convierte en el responsable de la traducción de las prescripciones curriculares mediante y durante su actuación en el aula. Sin embargo se ha de considerar que la labor docente no se da en un vacío social, está mediatizada por factores sociales, políticos y económicos que establecen modelos, prioridades y los objetivos de la educación.

Aspectos que en la actualidad se caracterizan por los acelerados cambios en la tecnología, el predominio de un modelo modernista, eficientista, y desde esa perspectiva es como el desarrollo económico e industrial ha logrado posicionarse como la instancia que dicta los nuevos lineamientos a la educación, exigiéndole adecuarse a las necesidades sociales actuales y futuras; considerando que su principal función social es la formación de capital humano, visión que predomina en el mundo globalizado.

Esa misma lógica ha impuesto conceptos y categorías para evaluar a la educación; exigencias de eficiencia, calidad, pertinencia, siguiendo un razonamiento lineal que considera que el cambio social puede lograrse a través de la modernización de la educación, ésta mediante la implementación de estrategias para alcanzar los resultados y las metas planteadas inicialmente. De igual manera, si las expectativas hacia la educación han cambiado, también el docente ha sido objeto de las políticas educativas que le plantean la

necesidad de una mayor y mejor preparación, la realización de investigación y la profesionalización de la docencia.

EL ROL DOCENTE DESDE EL PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA INSTITUCION.

Con la finalidad de ubicar el rol que ha sido asignado al docente, se recurrió a las funciones que ha de desempeñar establecidas en las Condiciones Específicas de Trabajo del Personal Docente (SEP SEIT DGETI) dichas funciones incluyen: docencia, investigación, apoyo a la enseñanza, a la investigación y al desarrollo tecnológico, superación académica, y funciones complementarias; éstas últimas involucran a todas las actividades relacionadas con el proceso educativo: exámenes, tesis, programas, apuntes, reuniones de academia, etc. que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza.

DOCENCIA.

En el Programa de Desarrollo Institucional así como en las políticas educativas se menciona la necesidad de la profesionalización de la docencia, concepto poco especificado y que es manejado básicamente desde el punto de vista de la percepción económica. A diferencia con el sistema de educación básica o superior, en este subsistema no se observa un debate sobre si la docencia es o no una profesión, tal vez porque uno de los requisitos para ser docente es tener estudios de licenciatura que certifiquen al docente como profesionista del área disciplinar en que se ha formado, y sea ésta, la disciplina, la que se reconozca oficialmente como profesión.

El principal requisito para ser docente de la DGETI es tener estudios de nivel Licenciatura. El área o perfil no es limitante, al ofrecer una formación propedéutica y tecnológica, se requieren de una gran diversidad de perfiles para cubrir la amplia gama de materias que se imparten; Las Normas que Regulan las condiciones de trabajo señalan como requisito para ingresar como docente la acreditación de contar con estudios de nivel superior; el número de años de haber obtenido el título profesional es base primordial en las categorías establecidas, se menciona la necesidad de haber recibido por lo menos un curso de

docencia, sin embargo la ausencia de éste no impide su ingreso. Así mismo, en las funciones que debe cumplir el personal docente, se indica claramente que “ha de impartir educación, formar profesionales del nivel medio superior y desarrollar investigación”. Cuestiones que no necesariamente son habilitadas en cualquier área de estudios de nivel licenciatura.

Aquí se deja ver el concepto de docencia que domina: un proceso técnico de reproducción, presupone que por el simple hecho de que la persona haya cursado un nivel superior está capacitado para impartir algunas materias del nivel medio superior, se le proporciona gis, el programa de la materia, su horario, ubicación del grupo y ¡a trabajar! Al momento de ser contratado, escasamente se cuestiona si tiene alguna preparación pedagógica, o se le da una inducción a la práctica docente, o al proyecto educativo en que se inscribe.

En cuanto a la organización del trabajo docente tenemos que el docente no es “dueño” de su materia, imparte las materias que le son asignadas al inicio del semestre, siempre se trata que correspondan a su perfil y sobre todo, cubrir las necesidades de la institución. Tampoco es “dueño” de un horario establecido, puede variar incluso de turno de un semestre a otro, siempre conservando sus horas de contratación.

El número de horas de contratación es otro factor importante en el modelo del docente. De acuerdo a ellas, se clasifican como: profesor de asignatura si su nombramiento es menor a 20 horas. Al docente con nombramiento de 20, 30 o 40 horas, se les llama profesor de carrera. El profesor de asignatura deberá cumplir todas sus horas frente a grupo; los profesores de carrera podrán tener algunas horas de descarga académica, de acuerdo al número de horas y a la categoría que ostente, para la realización de algunas otras actividades de apoyo a la enseñanza. Aquí es pertinente señalar que además del tiempo “frente a grupo” el docente requiere realizar otras tareas relativas a la docencia, como sería la planeación de actividades, asistencia a reuniones, preparación de clases, de material didáctico, revisión de tareas, de tesis, exámenes etcétera, que no tienen un horario establecido, y que en la mayoría de las ocasiones no son consideradas como horas efectivas

de trabajo. Visto desde la perspectiva de profesionalidad, tenemos hasta aquí que el rol asignado de “impartir educación” está fuertemente delimitado por la institución, en cuanto horarios, materias, objetivos de los programas, cumplir un calendario de actividades, etcétera, por lo que la libertad de ejercicio de la profesión, en el caso de la docencia, se limitaría al estilo en que el docente dirige sus cursos.

Además de las horas contratadas, el docente se ubica en diferentes categorías, de acuerdo a si cumple o no ciertos requisitos como: años de experiencia profesional, los estudios post licenciatura, los años ha de haber obtenido el título, el haber desarrollado algún tipo de investigación, o haber colaborado en alguna actividad de apoyo a la docencia. Existe la posibilidad de la promoción de una categoría a otra superior. Esto es en base a que el docente demuestre que cumple los requisitos, y sea calificado por una “Comisión Dictaminadora” del mismo plantel. Sin embargo los procesos de promoción no garantizan un ascenso a cargos de responsabilidad, sino un aumento salarial de acuerdo a su nivel de estudios o de antigüedad y en algunos casos la consideración de algún tiempo de “descarga académica” diferente para cada categoría y horas de nombramiento.

La “Comisión Dictaminadora” mencionada anteriormente, está formada por 3 personas representantes de la parte oficial (generalmente el director, subdirector y otro nombrado por el director) y 2 representantes de los docentes; esta figura sólo tiene la función de verificar si se cumplen o no los requisitos marcados en los reglamentos de promoción, son fuertemente influidos por el peso de las relaciones establecidas; no en todas las ocasiones se considera el trabajo y prestigio académico del docente concursante.

Existe una figura de “Técnico Docente” con diferentes categorías, el cual a pesar de tener casi los mismos requisitos que para el “Docente de Carrera”, percibe un salario mucho menor. El requisito para ingresar con este nivel en la categoría más baja, es contar con una carrera técnica del nivel medio superior y de licenciatura en las posteriores categorías. La diferencia en cuanto a las funciones que ha de realizar son que a un técnico docente se le debería ubicar primordialmente en las áreas de talleres, como auxiliar de los docentes y de

los investigadores. Sin embargo, en la realidad se encuentra personal que realiza funciones docentes, con estudios de licenciatura y tiene plaza de técnicos docentes. En este punto se puede observar que curiosamente el mismo sistema de educación tecnológica, mediante esta figura, acepta de conformidad la diferenciación de funciones y menor salario asignado lo cual repercute en la poca valoración del trabajo técnico.

De acuerdo a los lineamientos, para ingresar como docente, es necesario cubrir los requisitos que se marcan para cada categoría, y hacer un examen de oposición. Este último es poco frecuente, ya que cuando existen necesidades de personal, se cubre con el mismo personal que tenga menos horas de contratación o se recurre a la contratación de personal externo. Es frecuente la contratación de personal externo generalmente por recomendación, en donde tanto el sindicato como la parte oficial negocian un 50 % y 50 % de las plazas vacantes.

Como en otros niveles educativos, en la DGETI existe un “Programa de Estímulos al Desempeño Docente y de Investigación”, el cual en este caso es implementado por la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), siendo los mismos requisitos que rigen a sus diferentes subsistemas, tanto para el nivel medio superior como el nivel superior. Su objetivo explícito es el de dar un reconocimiento económico al personal que cumpla con las actividades y prioridades establecidas por la institución, como son la actualización y superación sistemática, fomentar la permanencia y la exclusividad de los docentes de tiempo completo, fomentar el trabajo de investigación y desarrollo tecnológico, intensificar la vinculación con el sector productivo de bienes y servicios.

Los montos de los estímulos están entre 1 y 14 salarios mínimos mensuales, de acuerdo al puntaje logrado y al número de horas contratadas. El estímulo económico es asegurado para los docentes de tiempo completo, para todos los demás se otorgará si se cuenta con recursos adicionales. Tendrán vigencia por un año. También para esta calificación se debe establecer una comisión especial, que se encargará de verificar que se cuente con los documentos

comprobatorios necesarios, contabilizar los puntos logrados y dar un dictamen para cada solicitud.

Para establecer si un docente es merecedor del estímulo se hace una revisión de algunos criterios básicos repartidos en tres bloques, dentro del apartado calidad en el desempeño de la docencia que tiene un 70 % del puntaje, incluye la docencia, participar en los proyectos institucionales, y la investigación y el desarrollo tecnológico. La dedicación a la docencia contempla el 20 % de la evaluación, aquí se considera su formación profesional y su actualización. La permanencia en la docencia un 10 % que incorpora los años de servicio, la trayectoria y la participación en alguna academia o asociación profesional.

Criterios que han sido muy debatidos por parte de los docentes a evaluar en el mismo subsistema, no sólo por el concepto sino por la forma de contabilizar y en otros niveles educativos por parte de algunos investigadores como de Vries y Álvarez Mendiola (1998). Este es todo un tema de discusión que no se abordará en este momento, pero que generan la pregunta sobre ¿quién y cómo se debe evaluar la calidad del desempeño académico?

INVESTIGACION Y DESARROLLO TECNOLOGICO

El que en las funciones a desempeñar por parte de los docentes de la DGETI se señale la investigación y el desarrollo tecnológico es otro aspecto que se debe reflexionar, ya que en las instituciones del nivel medio superior es muy difícil realizar investigaciones de gran envergadura por carecer de recursos materiales y humanos; no había sido ésta la vocación de las instituciones y ahora se pretende empujar al docente a realizar investigación cuando carecen de la infraestructura, los recursos, y los apoyos necesarios. Además cuando el docente quiere acceder a algún tipo de apoyo de instituciones como el CONACYT, se encuentra con que éstos se limitan a considerar a las instituciones del nivel superior. El organismo que podría dar algún apoyo sería el COSNET. Se encuentra entonces entre una contradicción estructural, se le pide que realice investigación, pero no hay las condiciones mínimas necesarias para llevarla a cabo. Si no la realiza, no es bien evaluado.

SUPERACION ACADÉMICA

La Superación académica como parte de las funciones que de los docentes, implica una gama de actividades, una de ellas capacitarse pedagógicamente y actualizarse constantemente en el área tecnológica. Estos aspectos han sido una preocupación de la institución para lo cual en los últimos años se implementaron diferentes mecanismos enfocados a cubrir este aspecto. Se implementaron en 1995 una gran cantidad de cursos de capacitación y actualización docente. Se siguió un mecanismo “de cascada” en el cual algunos docentes de los estados recibieran cursos de actualización, éstos debían deberían fungir como monitores y reproducirlos en sus estados para otros docentes.

Ahora es frecuente encontrar docentes que han recibido actualización técnica por parte de la DGETI. Se pretende que los docentes estén actualizados sobre todo en tecnología de punta. Se dio mucho impulso a la mecatrónica, una nueva especialidad que se ofrece en la modalidad de Educación Basada en Competencias, se fortaleció el Centro Nacional de Actualización Docente (CENAD), donde se ofrecen continuamente cursos de actualización a los docentes de la DGETI. Este gran esfuerzo es encomiable, sin embargo predomina una visión especial de la actualización, el uso de computadoras predomina en sus cursos. Se ofrecen cursos eminentemente técnicos en el área de Control, Máquinas, Informática y en los cursos del área de pedagogía se encuentran cursos como Photoshop, material didáctico con PC, Corel Draw, Diseño Curricular en el Aula⁶. Todos estos utilizando la computadora como medio o apoyo educativo. ¿y lo pedagógico? Sin duda se da más peso a la capacitación y actualización en las áreas técnicas.

Congruente a las políticas educativas concernientes a la actualización de docentes, la SEIT realizó un esfuerzo importante que ayudará a elevar el nivel educativo de los docentes mediante la implementación de la Maestría virtual en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias y de la cual ya culminó la primera generación. Este programa está enfocado a docentes del nivel medio superior y superior de las áreas de ciencias básicas: Química, Física, Biología y matemáticas principalmente. Incluyó temas relacionados con pedagogía,

⁶ Datos que se pueden constatar en el sitio Web oficial de la DGETI.

metodología de la investigación, pedagogía y el área de la ciencia básica que el docente imparte.

Después de este recorrido sobre las demandas de la institución, lo plasmado en las funciones que debe cumplir un docente y las condiciones de trabajo que modelan al docente de la DGETI, se observa un gran esfuerzo en el discurso por la conformación de un cuerpo docente capacitado y con vocación hacia la investigación y el desarrollo tecnológico; lo demuestran las opciones generadas por la institución hacia la capacitación, incentivos, tecnología de la información, pero sin embargo no se encuentran todavía cambios en la organización del trabajo académico. Se confirma un modelo de trabajo tipo burocrático en su forma, pero más bien político en el hecho, lo cual dificulta todavía más el pretendido paso a un modelo empresarial de gestión. Por otra parte, a pesar de las innovaciones implementadas por medio de las nuevas políticas educativas, se puede percibir la inercia de una visión tecnicista de la educación, es decir, la transmisión de conocimientos como un proceso técnico y dejando de lado aspectos pedagógicos y sociológicos de la educación.

¿QUIÉN ES EL DOCENTE DE LOS PLANTELES DE LA DGETI?

Generar una respuesta a esta pregunta es necesario si se trata de identificar las capacidades y posibilidades de desarrollo del sistema educativo a partir de las políticas implementadas, considerando como su principal fortaleza a los docentes que la conforman, tanto desde su contexto histórico como en las trayectorias individuales. Las características formales incluidas en el apartado anterior no permiten observar las diferencias entre las funciones del docente y las condiciones reales para su desempeño, aspecto por el cual resulta ineludible preguntarse sobre quiénes son en realidad los docentes de la DGETI. Mediante una caracterización se pretende ubicar una visión panorámica del grado de profesionalización que existe en este nivel educativo valorando además la formación profesional y las posibilidades de movilidad intra-institucional de quienes ahí laboran.

La caracterización de este grupo de docentes es el objeto de estudio de este apartado. Inicia con la contextualización del origen de la institución y la conformación de su cuadro docente, prosigue tomando como indicadores básicos para esa caracterización aspectos generales como el género, grado académico y tiempo de contratación en el subsistema en 3 diferentes niveles de aproximación: todos los docentes del estado, todos los docentes de los tres planteles ubicados en la capital potosina, y los docentes que contestaron un cuestionario. La idea de hacer estas comparaciones es ubicar similitudes y diferencias que conforman los rasgos característicos de los docentes de esta institución. Más adelante la caracterización se estrecha a los docentes muestra, es decir a los docentes de los tres planteles de la capital que contestaron libremente un cuestionario, mediante el cual se recabó otro tipo de información que ayuda a hacer una aproximación sobre el grado de profesionalización del docente.

INICIO DE LA CONFORMACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE.

A fin de ubicar el momento de conformación de la DGETI, es necesario considerar que este sistema educativo se creó en plena época de mayor expansión educativa en México, -en la década de los setentas- y los cambios generados en el sector educativo de nuestro país como el incremento en la matrícula, apertura de nuevos centros de estudio, nuevas

modalidades educativas, necesidad de docentes que atendieran los espacios creados en todos los niveles, incluyendo a este sector educativo naciente: la educación tecnológica.

Surge así un programa ambicioso con la encomienda de llevar adelante un proyecto nacional de educación tecnológica bivalente que apenas surgía entre las nuevas opciones educativas que ofreció el Estado en esa década. Su implementación recayó en un grupo de profesionistas que se incorporaron en ese mercado de trabajo académico emergente. Aún cuando ya existían algunas escuelas técnicas, principalmente en la capital del país, no existía a nivel nacional una tradición establecida de lo que implicaría la docencia tecnológica acompañada del bachillerato. Se confió en la eficiencia de la tecnología educativa -en boga en esa década- y se conformó un cuadro docente de pioneros en estas instituciones que deberían cubrir la formación del bachiller y al mismo tiempo la formación de un técnico industrial.

En este trabajo se revisará si la conformación de éste cuadro de docentes ha seguido las mismas rutas que caracterizaron a los académicos del nivel superior de ese periodo de expansión acelerada, ya estudiado por varios autores como Manuel Gil Anton (Gil, 1991), José Joaquín Bruner (Bruner, 1989) y Rollin Kent (Kent, 1986) es decir jóvenes recién egresados de las universidades, con escasa experiencia laboral, sin ninguna formación pedagógica que facilitara su labor docente, que por las necesidades de expansión y conformación del sistema educativo logran constituir en la docencia un nuevo espacio laboral para profesionistas de diversas disciplinas; con el agregado en este caso, de estarse conformando un nuevo sistema educativo.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS DOCENTES:

Para tener certeza sobre esta suposición, y dado el carácter exploratorio de éste trabajo a continuación se presentan los rasgos que se consideraron indicadores básicos para conformar una caracterización general de los docentes: género, tiempo de contratación es decir horas/semana/mes de nombramiento y nivel educativo. Se parte de la Estructura de personal de la DGETI en el estado de San Luis Potosí (1999), de ahí el trabajo avanza al siguiente nivel de comparación cuando se restringe a los datos de los tres planteles

encuestados de la capital potosina, y finalmente el nivel de comparación llega a los datos reportados por los docentes encuestados (1999). Se realizó una estadística descriptiva, manejando principalmente % de frecuencias; con la finalidad de hacer una lectura más ágil y facilitar la comparación a través de esos tres niveles, se presentan condensados los datos resultantes en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1 CARACTERIZACION GENERAL DE LOS DOCENTES DEL ESTADO. 3 NIVELES DE COMPARACION.

CARACTERÍSTICA	ESTADO		CAPITAL POTOSINA		DOCENTES ENCUESTADOS	
Género:						
Hombres	67.4%		64.2%		54.9%	
Mujeres	32.2%		35.4%		45.1%	
Tiempo de contrato:						
Tiempo completo (40 horas/semana/mes)	30.7%		31.7%		31.4%	
30 o más (incluye a 40 horas)	52.8%		56.0%		56.4%	
20 a 29 horas	19.6%		19.8%		5.9%	
19 o menos	27.2%		24.3%		15.7%	
Nivel Educativo:	TITULADOS	NO TIT. O CONCLUIDO	TITULADOS	NO TIT. O CONCLUIDO	TITULADOS	NO TITU. O INCONCLUSO
Técnico	5.6%	2.4%	3.7%	1.2%	7.8%*	-
Normal	2.4%	2.1%	0.4%	0	17.6%*	-
Licenciatura	67.2%	10.5%	76.6%	10.2%	86.3%	7.8%
Especialidad	0.2%	2.4%			17.6%	---
Maestría	2.6%	2.1%	1.6%	1.6%		
Doctorado	0.4%	1.9%			11.8**	5.9%**
<p>* Se eleva el % porque pueden contar también con alguna licenciatura.</p> <p>** Se considera Posgrados en general.</p>						

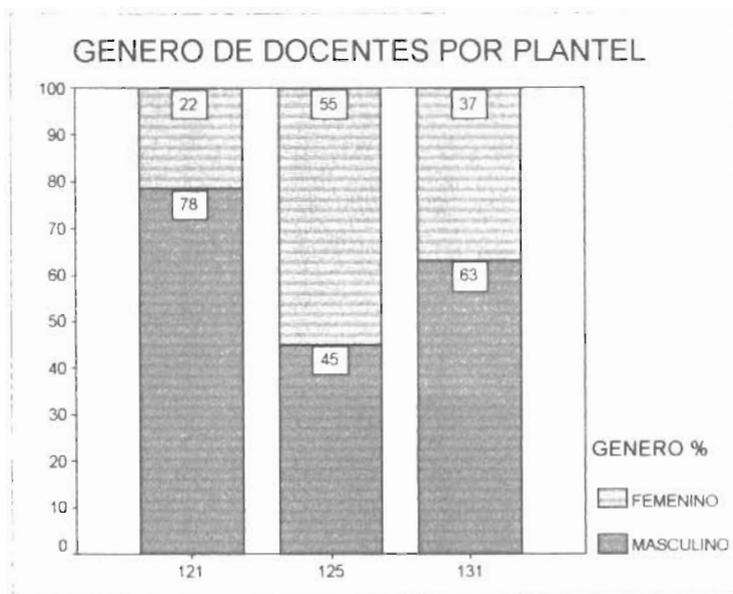
En el cuadro anterior se observa una gran similitud en los porcentajes reportados entre los docentes de todo el estado, los docentes de la capital potosina y los docentes encuestados, principalmente en los datos generales de género y tiempos de contratación. Se observan diferencias, aunque no muy significativas, en cuanto al nivel educativo; aspectos que se tratarán más adelante. Al profundizar en cada uno de esos aspectos generales se presentan los resultados de los 3 niveles, presentando algunas tablas o gráficas de los resultados más relevantes; otros datos y gráficas se presentan al final en el complemento del anexo metodológico.

GENERO:

La característica de **género** nos proporciona una evidencia clara del proceso de incorporación de la mujer al trabajo docente, condición que llama la atención por el perfil tecnológico de la oferta educativa -tradicionalmente ocupada por hombres-, las áreas que cubre y las condiciones en que se desempeña. En el concentrado anterior se observa que a nivel estatal los hombres de este subsistema siguen representando dos terceras partes del total, es significativo el tercio correspondiente a las mujeres.

No obstante, en las condiciones de trabajo la diferencia sigue siendo notoria. Al interior del sistema se observa otra diferenciación en cuanto al tipo de nombramientos que ostentan, (gráfica 13 del anexo C). Casi el 40 % de los hombres tienen contratos de tiempo completo y sólo el 20 % de las mujeres tienen ese status; así mismo el 21 % de mujeres destaca en nombramientos menores a 20 horas contra un 14 % de los hombres en esas condiciones. Es evidente que aún cuando son minoría las mujeres que laboran en este tipo de planteles, también comparten en su mayoría nombramientos de tiempo parcial; los hombres obtienen tradicionalmente mejores condiciones de contratación que las mujeres. Aspectos que coinciden con lo señalado por Alejandra Birgin (1997) quien advierte como el estereotipo de género prevalece en la carrera docente y en las relaciones de poder que se gestan en la misma, también señala que la proporción de mujeres disminuye a medida que se asciende en los niveles y jerarquías del sistema educativo y que en el nivel medio las mujeres fueron introduciéndose poco a poco y con ello cambiaron también algunas características de ésta actividad económica.

Por otra parte, cuando se hace el acercamiento a los tres planteles de la capital, observamos que la distribución no es uniforme en cuanto a género (Gráfica 1). También se puede consultar las gráficas 12 del anexo C.



Gráfica 1. Distribución de género por plantel. Total de docentes

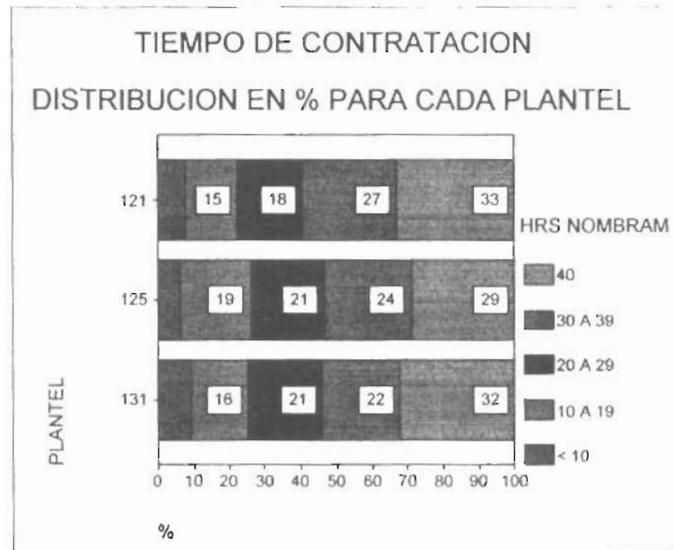
Esto podría explicarse por el tipo de especialidades y carreras tecnológicas que se imparten en cada uno de ellos y que tradicionalmente este tipo de labores son desempeñados por diferentes géneros. Así, el plantel CBTis 121 con un 78% de docentes del género masculino, se caracteriza por ofrecer el bachillerato físico matemático, con especialidades técnicas de electromecánica, mantenimiento eléctrico, máquinas y herramientas, y en contraste el plantel CETis 125 cuenta con un 55% de docentes del género femenino y ofrece especialidades tecnológicas en el área de enfermería, administración, computación, químico laboratorista. Datos similares son presentados por Teresa Bracho (1988) en un estudio sobre 5 planteles de Morelos, en su estudio señala que en esos planteles se observa un refuerzo a los estereotipos referidos a los tipos de trabajos femeninos o masculinos.

TIEMPOS DE CONTRATACION:

Considerando la jornada laboral de la semana por 40 horas, este subsistema reconoce como profesor de carrera a quienes cuenten con nombramientos de 20, 30 y 40 horas, y profesor de asignatura a quienes tengan nombramientos de 19 horas o menos. Al mismo tiempo se tienen diferentes categorías en cada una de esas modalidades, según el nivel de educativo y antigüedad en el sistema. En este apartado se observan los **tiempos de contratación** de los docentes como una manera de ubicar si el docente de este subsistema se caracteriza por dedicarse exclusivamente a la docencia tecnológica o si la docencia es solo una actividad secundaria. Esto además se relaciona con la oportunidad que tiene el docente de lograr una integración con los objetivos de la institución, así como ubicar el grado de compromiso establecido entre los docentes con el sistema educativo en que labora y el grado de profesionalización.

Con los datos aportados por la Estructura de Personal, se aprecia que casi la tercera parte de docentes cuenta con tiempos completos de contratación, es decir un compromiso de 40 horas a la semana en la institución (gráfica 13). Esto supone que están dedicados exclusivamente a la educación. Si se agrupan a los docentes que cuentan con nombramientos de más de 30 horas, incluyendo a los tiempos completos, se podría constatar que casi la mitad de los docentes de este subsistema en el estado de San Luis Potosí, dedican la mayor parte de su jornada laboral al sistema DGETI. También se observa que la otra mitad de los docentes a su vez se puede ubicar en dos grandes grupos: quienes dedican de 20 a 30 horas a la semana laboral al trabajo en el subsistema DGETI, representando una quinta parte del total de los docentes. Solamente poco más de la cuarta parte del total de docentes dedican un tiempo parcial, menos de 20 horas a esta actividad. Estos datos hablan de que la educación tecnológica se ha convertido en un espacio laboral importante para un sector de profesionistas, ya que las tres cuartas partes aplican 20 horas o más de su tiempo laboral a la educación.

La distribución de tiempos de contratación entre los tres planteles de la capital presenta un patrón uniforme, como se muestra en la gráfica 2.

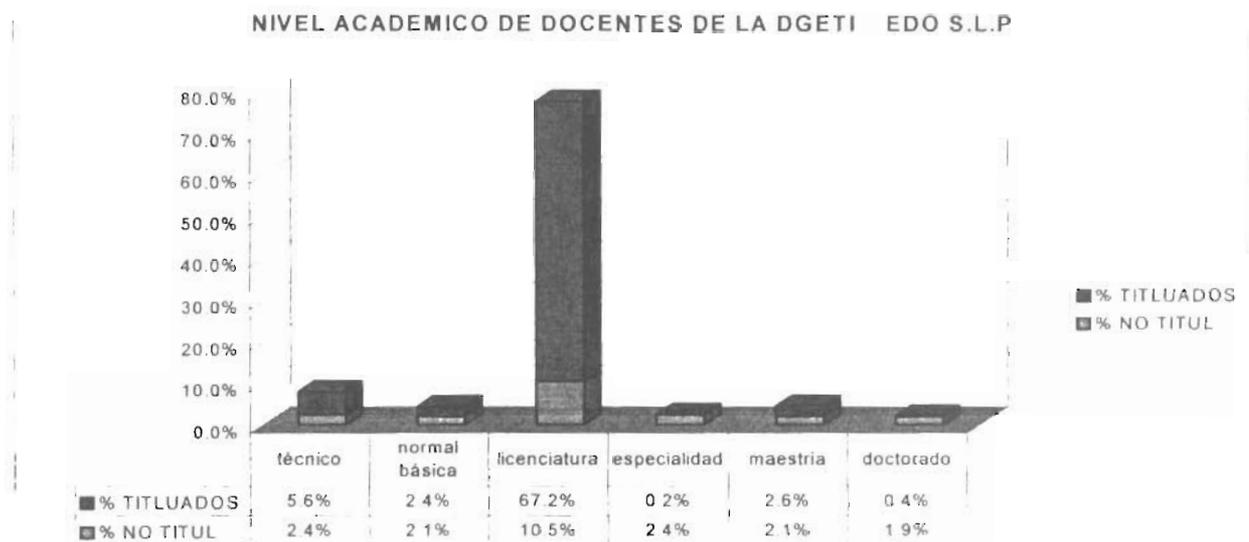


Grafica 2. TIEMPO DE CONTRATACIÓN. 3 PLANTELES DE LA CAPITAL

Considerando que en la capital del estado de San Luis Potosí, existen más opciones de trabajo que en los municipios del interior del estado, donde los docentes realizaran alguna otra actividad profesional, que tuviese mayor relación con el trabajo técnico o industrial y experiencia práctica a compartir con los educandos (principio deseable para la institución), entonces se esperaría que en estas tres instituciones hubiese mayor número de docentes con tiempos de contratación parcial, contrario a lo que se encuentra en la realidad. Esto nos guía a afirmar que la dedicación al trabajo docente es la principal actividad económica de la mayoría de este grupo de personas, y si es así, se esperaría que estuviesen en mejores condiciones de conocer e integrarse al programa de desarrollo institucional.

FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES:

En cuanto al **nivel educativo** con que cuentan los docentes se observa como común denominador el nivel licenciatura o superior, lo que cumple la expectativa de que los docentes tengan al menos un grado más alto que los alumnos a los que atiende. Se puede decir que en el estado, este subsistema cuenta con docentes con la formación mínima esperable (licenciatura con título) para este nivel educativo. Sin embargo también se observa un bajísimo porcentaje de posgrados (Gráfica 3).



Gráfica 3. Comparativo del nivel académico de los docentes de la DGETI de todo el estado de San Luis Potosí.

Es pertinente indicar que en licenciatura también se incluye la Licenciatura en Educación Tecnológica y la Normal Superior, es decir también se cuenta con personal que se ha formado para la docencia, en este apartado no se diferencia del que ha estudiado una licenciatura en cualquier otra rama del conocimiento.

En este punto cabe ubicar que a partir de 1984 por la introducción al nuevo sistema de “claves homologadas”, - modelos escalafonarios con base en el historial académico-profesional del personal docente- convirtiéndose en un requisito para ser docente del nivel medio superior tecnológico contar con el título de licenciatura. Los docentes ya contratados que no contaran con el título, no podrían acceder a la recategorización de las claves, implicando un estancamiento y a la larga una menor percepción económica. Esta política educativa impulsó a muchos docentes a la obtención del título de licenciatura, el docente elegía la forma que le fuera más factible. A partir de esas fechas, la misma institución también dio inicio a múltiples oportunidades para que los docentes obtuviesen su título de licenciatura (cursos opción a tesis especiales para docentes principalmente). Una opción

frecuentemente seleccionada fue la Licenciatura en Educación Tecnológica que imparte en San Luis Potosí, el Centro de Actualización del Magisterio que en sesiones sabatinas y en los periodos inter - semestrales ofrece formación pedagógica (cf. tabla 9). Con todo todavía en el estado algunos docentes no cubren el requisito de tener título de licenciatura, aunque es un porcentaje muy bajo.

En este apartado se ha logrado tener una visión de las características generales de quienes conforman al cuerpo docente de este subsistema, aún cuando no se intentó esclarecer las estrategias de producción de los sujetos docentes y las instituciones mismas, sí se puede observar que este grupo de personas se va conformando en una estructura institucional con características propias. Finalmente se puede concluir este primer apartado diciendo que la planta docente en todo el estado de San Luis Potosí, se ha conformado primordialmente por profesionistas, que tuviese como mínimo un grado académico más alto que sus alumnos, lo que ha otorgado la posesión de una credencial que legitima la posesión del saber profesional requerido para la tarea de enseñanza. En el mercado laboral generado en ese campo se ha dado preferencia al género masculino en cuanto a número y tiempos de contratación, aunque las mujeres están incursionando en él de manera fuerte al presentar el mismo nivel académico que sus compañeros de trabajo.

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS.

En este segundo apartado del capítulo se consideran únicamente los datos aportados mediante un cuestionario aplicado en noviembre de 1999 a docentes de los tres planteles muestra.

Con ellos se pretende ubicar otros indicadores que caractericen a los docentes de éste subsistema, específicamente de la capital del estado, con respecto al grado de profesionalización de esta actividad, como un rol social en proceso de consolidación.

Se consideran los siguientes aspectos como indicadores básicos:

- Edad, años de experiencia docente y de antigüedad en la DGETI,
- Origen e historial académico y
- la docencia como principal ocupación profesional.

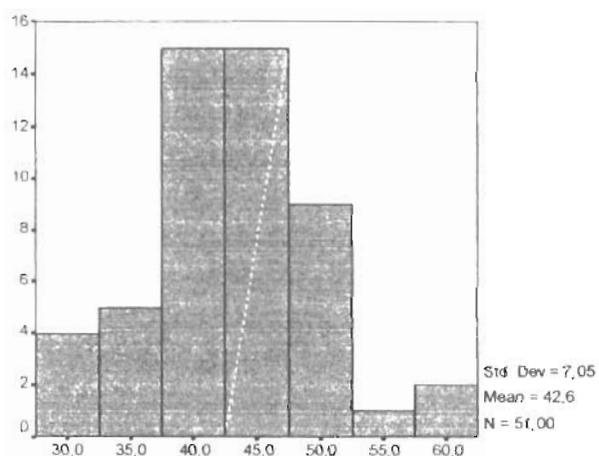
Esta caracterización permitirá situar algunos referentes sociológicos de este grupo social que tiene en común el ejercicio de la docencia en instituciones de educación tecnológica del nivel medio superior.

En la tabla siguiente se presentan en forma condensada los datos recopilados, respecto a la edad, origen social, las instituciones educativas en que se formaron, y si estaban titulados o no al ingresar al subsistema como docentes. Más adelante se amplían los comentarios en los apartados subsecuentes.

Tabla 2 Concentrado de resultados: Edad, origen académico y social. Docentes encuestados.

Característica	
Edad promedio	42 años
Originarios de San Luis Potosí	66.7 %
Estudiaron Licenciatura en la UASLP	40 %
Lic. En Educación Tecnológica (CAM)	15.7 %
Estudiaron Licenciatura en el Tec. de San Luis	10 %
Sus padres no estudiaron Licenciatura	92 %
Sus madres no estudiaron Licenciatura	96 %
Obtuvieron el título de Lic. antes de ingresar a DGETI	39 %
Obtuvieron el Título de Lic. estando ya en la DGETI	55 %

EDAD, LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y LA ANTIGÜEDAD EN DGETI

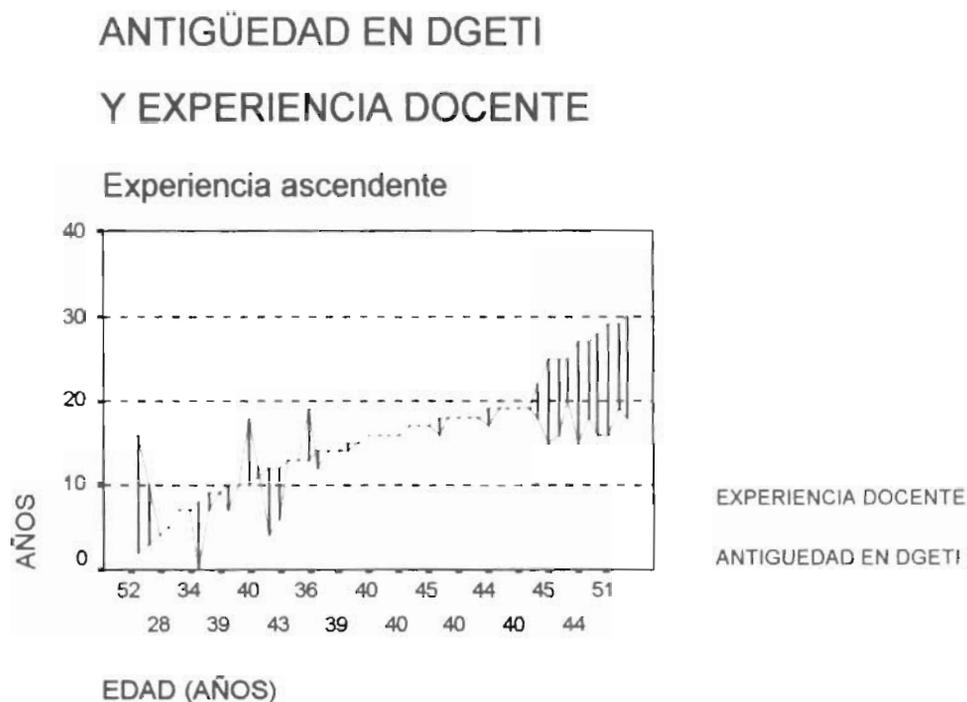


Grafica 4. Edad de los docentes encuestados

La **edad** promedio del personal que contestó en el momento de la encuesta (1999), fue 42.61 años, con una mínima de 28 y un máximo de 60. La moda fue 40. Se observa en el gráfico que no tenemos una curva normal sino por el contrario se constata una fuerte presencia de docentes mayores de 35 años, en un rango de 40 a 50 años.

Si se consideran estos datos junto con los años de antigüedad en la DGETI, y los años de experiencia docente, se encuentra una tendencia marcada hacia los 15 a 20 años tanto de antigüedad en la DGETI como de experiencia docente. Datos muy cercanos a la edad de los planteles, entre los 19 y 21 años en el momento de la encuesta.

La correlación de los años de experiencia docente y la antigüedad en el sistema muestran que existía poca experiencia previa, pues en la mayor parte de los casos la experiencia docente corresponde a la antigüedad en el sistema. Esta correspondencia se muestra en la gráfica 5 donde se correlacionan tres características: edad, experiencia docente y antigüedad en la DGETI, todas en años. Para su construcción se considera como base y guía para el ordenamiento de los datos en forma ascendente, la experiencia docente. La edad aparece como referente en el eje "x". La línea roja señala los años de experiencia docente y la línea verde los años de antigüedad en la DGETI, reportados en 1999 para cada caso⁷.



Gráfica 5. Relación de la Antigüedad en DGETI y la Experiencia docente. En el eje x, la edad del encuestado.

⁷ En la tabla 8 del anexo, se encuentran todos los datos reportados al respecto.

Al comparar estas tres características se observa que:

- I. En la mayoría de los casos se juntan o están muy cercanas las líneas verde y roja, lo que indica que los docentes tienen igual años de antigüedad que de experiencia docente. Es decir, una gran parte de los docentes de estos planteles se incorporaron al quehacer educativo al ingresar a laborar en este subsistema.
- II. Las personas con más de 20 años de experiencia docente (Aproximadamente un 20 % de los casos). son también las de más edad y su antigüedad en la DGETI es de 15 a 20 años. Son personas que ya tenían experiencia docente al ser contratados por la DGETI.
- III. Docentes con menos de 10 años de antigüedad en la DGETI, que indican tener más años de experiencia docente son solo 5 casos, que representan menos del 10 %.
- IV. Aproximadamente el 50 % de los encuestados tienen 15 o más años de antigüedad en la DGETI. (los planteles tienen 19 a 20 años)
- V. Solo se presentan 4 casos (aproximadamente un 8 %) en que la antigüedad en DGETI supera a la experiencia docente. La diferencia es mayor a 5 años y en un caso mayor a 10 años. Esto habla de personal que desempeñó funciones de apoyo a la docencia durante mucho tiempo y por alguna razón ahora está frente a grupo.

Considerar en conjunto los años de experiencia docente, de antigüedad en la DGETI y la edad, permite observar que si el promedio de edad es de 42 años y la antigüedad en el sistema es de 10 a 20 años, su incorporación a la docencia fue en un rango de 20 a 30 años de edad, periodo en que serían, algunos, recién egresados de la licenciatura o todavía estudiantes de ese nivel. Si ya habían concluido sus estudios al ser contratados, no se puede decir que contasen con amplia experiencia profesional. Hecho que fué justificable en su tiempo pues el acelerado crecimiento de las opciones educativas en México requirió de un incremento también de personal que se dedicara a la docencia en todos los niveles educativos. En este caso específico de la educación media tecnológica, se recurrió a profesionistas que tuviesen un nivel educativo mayor al nivel medio superior, es decir la Licenciatura en las ramas de la tecnología que se ofertaban en los planteles. Esta etapa de

apertura de espacios docentes, constituyó una opción laboral para los egresados del nivel licenciatura en la década de los 80's.

Los profesionistas contratados se formaron como docentes durante el desempeño de su trabajo en la institución. Importante es considerar todo lo que esto implica para la conformación de la plantilla docente de un sistema educativo de reciente creación y en proceso expansivo: se incorporan a la labor docente profesionista casi recién egresados, que son la primera generación en su familia que logran el nivel licenciatura, con una formación tipo universitaria, sin antecedentes en la docencia tecnológica, para tratar de transmitir una educación tecnológica que no forma parte de su acervo cultural ni educativo; la desconocen⁸.

Entonces, se puede decir que la conformación de la planta docente de estos planteles de educación tecnológica sigue patrones similares a los reportados por Gil (1994) para la conformación de los académicos del nivel superior: "La tendencia dominante consistió en integrar un gran conjunto de enseñadores a bajo costo, funcional a la lógica política predominante en el impulso al crecimiento". Gil indica que integración de los académicos del nivel superior es el resultado de la conjunción de las condiciones estructurales y las políticas educativas de la época generando un nuevo nicho laboral para profesionistas recién egresados que se formaron para el ejercicio de una profesión y se desarrollan como transmisores de la misma, convirtiéndose entonces la docencia en otra profesión. Aspectos que concuerdan en su mayoría con los rasgos de conformación de la planta docente de los planteles estudiados.

ORIGEN Y ANTECEDENTES FORMATIVOS.

A partir de estos datos se espera observar la movilidad con respecto a su lugar de origen y por otro lado las instituciones de origen darán indicio sobre el grado y tipo de formación que tuvieron los docentes. Considerar los estudios máximos realizados por los docentes

⁸ Ver Tabla 2 (pagina 52) donde se indica el nivel académico de los padres, y las instituciones de origen de estudios de licenciatura de los docentes. Las tablas y gráficos de cada característica se encuentran en el anexo metodológico.

permitirá analizar no solo su formación como docentes o las ramas en que se ha formado, sino también su forma de percibir la formación técnica profesional en la que se desenvuelven.

Con respecto al **lugar de nacimiento** de los docentes, el 66.7 % de la muestra son originarios del mismo estado de SLP, seguidos con un 5.9 % del DF y 5.9% de Tamaulipas. Otras entidades son muy poco representativas (cf. Tabla 14 en anexo C). Así mismo, observando las instituciones en que estudiaron su licenciatura nos indican que la mayoría de estos docentes están **arraigados en su lugar de origen** pues menos del 10 % de encuestados señalaron haber estudiado su licenciatura en alguna institución de educación superior fuera del estado de San Luis Potosí.

Al observar las **instituciones de origen**, se confirma el dato de arraigo, ya que casi el 40 % estudiaron su licenciatura en la UASLP, solo casi un 10 % estudió en el Tecnológico de San Luis. Un 15.7% tienen estudios de Licenciatura en el Centro de Actualización del Magisterio, (cf. Tabla 9 en el anexo C). También se tiene un 21.6% con normal básica o carrera técnica.

El hecho de que la formación académica de los docentes sea principalmente en la UASLP se explica porque es la institución de educación superior con más antigüedad y prestigio en la entidad, esto a su vez es un indicio claro de que el tipo y opciones de formación que han recibido los docentes han sido las que ofreció en su momento la universidad del estado, lo cual ha de considerarse como factor contextual influyente: la formación de tipo universitaria de los docentes que comenzaron a laborar en la conformación de un modelo educativo diferente, con escasa tradición en la región como fue en sus inicios, en el caso específico de la ciudad de San Luis Potosí, la DGETI.

Es de resaltar el alto porcentaje de docentes con Licenciatura en Educación Tecnológica ofertada por el Centro de Actualización de Magisterio, ocupando un tercer lugar en institución de origen, después de la educación normal básica y la UASLP, aspecto interesante que se tratará más adelante en los perfiles de las licenciaturas.

ORIGEN SOCIAL DE LOS DOCENTES.

La forma de conocer el **origen social** de los docentes fue a través del nivel educativo de sus padres, el cual también fue un dato recolectado en el cuestionario. Como se señaló en la Tabla 2, más del 90 % de los docentes señalaron que sus padres no contaron con estudios de nivel Licenciatura. El nivel más frecuente (cf. Tabla 10 en el anexo C) es el de primaria: 31.4%, seguido por la secundaria 19.6 %, tanto en la madre como en el padre, le siguen en frecuencia la primaria inconclusa. Es decir el nivel de educación básica es el predominante, también se presentan algunos antecedentes de estudios de normal o carreras comerciales. Solo cerca del 8 % de los encuestados señalaron que su padre tenía estudios nivel licenciatura.

Si bien en los antecedentes familiares son escasos los que cuentan con estudios de nivel medio superior y superior; más exiguos son en el caso de la madre. En contraste, los docentes encuestados han dado un salto en el nivel educacional de una generación a otra pues informaron tener Normal o nivel Licenciatura mínimo. Este grupo de docentes refleja la movilidad social que se presentó en nuestro país a partir de la expansión educativa de los 70's, al ampliarse las oportunidades de estudio un número mayor de personas accedieron a la educación superior,

Es un hecho que el surgimiento de este nuevo nicho laboral, que ofrecía una plaza federal definitiva, con cierta seguridad en el empleo y salario, resultó atractivo para un gran número de nuevos profesionistas que carecían de una tradición familiar en la docencia o en la actividad profesional. Sin duda debieron influir el tiempo de contratación y el salario, en la decisión a definir su permanencia en el sistema educativo.

CONDICION FORMATIVA AL INGRESO.

Otra característica encontrada fue que no todos los docentes contaban con el título de licenciatura al ser contratados en la DGETI (cf. Tabla 11 del anexo C). Este dato es importante si se ubica como resultado de la "homologación" de 1984, política laboral que incluía un sistema escalafonario basado en el grado académico y la experiencia profesional; se introducen nuevas exigencias al personal docente de este subsistema, se incluye como

requisito contar con el título de licenciatura para ser contratado; para los docentes ya contratados el título es un requisito a fin de ser promovido a categorías superiores, con mejor remuneración económica. Esto movilizó a los docentes a la obtención del título. Entre los docentes encuestados se encontró que arriba del 50 % de los docentes obtuvieron el título de licenciatura siendo ya parte de la planta docente de la DGETI. La gran mayoría de ellos señaló como principal motivación de ese esfuerzo el logro de una mejor clave. (cf Tabla 12 del anexo C)

Una de las opciones para alcanzar el grado fue la licenciatura en Educación Tecnológica impartida por el Centro de Actualización del Magisterio, mediante cursos de fines de semana e inter - semestrales que incluyen primordialmente una formación pedagógica y en ciertas materias del área tecnológica, por un periodo de aproximadamente 4 años. Los docentes que eligieron esta opción en su gran mayoría obtuvieron el título en la década de los 90 (cf. tabla 17 en el anexo C), y a una edad mayor que los titulados en otras opciones educativas, datos que permiten concluir que ésta fue la opción elegida por los maestros con estudios del nivel medio superior, normal o de licenciatura incompletos o con algún impedimento para obtener el título en el área profesional estudiada previamente y cumplir las exigencias de la institución de lograr el nivel de Licenciatura en los docentes y poder ubicarse en mejores niveles salariales.

De hecho la licenciatura en educación Tecnológica es el perfil más frecuente entre las licenciaturas, seguida por Psicología y Químico Farmacobiólogo en los docentes encuestados, como se presenta en la siguiente tabla 3 a continuación donde se agruparon las licenciaturas en 15 principales áreas del conocimiento.

TABLA 3 PERFIL DE LICENCIATURA

	Frecuencia	%	% acumulado
CONTADURIA	1	2.0	2.0
MEDICINA	1	2.0	3.9
DERECHO	1	2.0	5.9
ING. MEC. E INDUSTRIAL	3	5.9	11.8
AGRÓNOMO	1	2.0	13.7
ING. QUIM. Y Q. INDUSTRIAL.	3	5.9	19.6
PSICOLOGÍA	6	11.8	31.4
ING. ELEC. Y ELECTRÓNICA	3	5.9	37.3
ING. EN COMP. Y SISTEMAS	3	5.9	43.1
ING. METALURGIA	1	2.0	45.1
BIOQUÍMICO	1	2.0	47.1
Q.F.B.	5	9.8	56.9
REL INDUSTRIALES	1	2.0	58.8
T. SOCIAL	1	2.0	60.8
LIC. EN EDUC. TEC.	8	15.7	76.5
NO APLICA	7	13.7	90.2
NO DIO INF.	5	9.8	100.0
Total	51	100.0	

Hablando de perfiles, los docentes en cada uno de los planteles de la DGETI cuentan con perfiles profesionales muy diversos, pues cada plantel imparte diferentes especialidades tecnológicas, además de las materias del tronco común del bachillerato. Esto le exige al plantel contar con profesionales capacitados en áreas tan diversas como inglés, historia, matemáticas, física, química, biología, derecho, administración, computación, electrónica, bioquímica, enfermería, auditoría contable, trabajo social comunitario, por citar solo algunas. En este sentido los docentes forman un conjunto multidisciplinario de profesionistas, cuya función principal es la docencia, es esta actividad la que los unifica, más que la disciplina. La docencia es la que genera la identidad ocupacional en la transmisión de un saber específico que corresponde a la formación disciplinar, rol que es asignado por la institución en que labora, sin embargo a fin de consolidar la docencia como una profesión, es necesario que se genere también el reconocimiento de este rol como función social.

Esta necesidad de reconocer la docencia como una profesión se presenta en medio de la crisis que vive actualmente la educación. Ante los cuestionamientos sobre la eficiencia, calidad y pertinencia de la educación,⁹ y en particular a la educación tecnológica la constante exigencia de desarrollo tecnológico a fin de justificar su existencia, como respuesta las instituciones educativas han señalado la necesidad de la profesionalización de la docencia, mediante una mayor y mejor preparación y actualización de sus docentes, así como la reconsideración sobre sus percepciones económicas.

Siguiendo esta lógica, las políticas educativas en México (1995-2000, y 2002-2006) han planteado la necesidad de que los docentes incrementen su nivel educativo, y para lograrlo ha implementado una serie de estímulos a quienes realicen estudios de actualización, capacitación, diplomados, especialidades o postgrados. En el subsistema educativo que ocupa este trabajo, la DGETI, también se contemplan dichas actividades en su programa de desarrollo institucional. Sin embargo en el estudio realizado con docentes de los 3 planteles de la DGETI en la capital potosina, al cuestionar en el instrumento aplicado sobre la actualización y capacitación, en las respuestas aportadas por los docentes, se observan aspectos interesantes con respecto a quienes y cuántos han recibido capacitación, quién la financia, quien la sugiere y el tipo de actualización que es más común en los docentes. A continuación se presentan los datos más sobresalientes, resultados más amplios al respecto se encuentran referidos al anexo.

Entre los resultados destaca que solo un 40 % de los docentes encuestados que dijeron haber recibido actualización y/o capacitación en el último año (Gráfica 25 en el anexo C); así mismo no ha sido la institución quién la financia, sino que son una gran parte de los docentes (38 %) quienes pagan su propia actualización, la institución solo ha financiado el 54 % de los casos (Gráfica 6). También se observa que la modalidad más frecuente (más

⁹ Calidad, eficiencia y pertinencia, conceptos básicos en los Programas de Desarrollo Educativo, 1995-2000, Nacional e institucional, que se pueden rastrear hasta el documento "Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad" publicado en Santiago de Chile en 1992 por la CEPAL y la UNESCO, como en otros documentos donde a nivel internacional se cuestiona a la educación, sus políticas, a los docentes y su profesionalidad, como factores decisivos en la obtención los resultados esperados.

del 30 %) de actualización son los cursos cortos, cuya duración es de 30 o 40 horas, (mínimo para ser considerado con validez curricular y aceptado para los procesos de promoción y estímulo).



Gráfica 6. Quien sugiere y cuantos docentes recibieron actualización.

Por otra parte, un 23 % de los docentes encuestados dice haber cursado algún diplomado, todos ellos a partir del año 1991, las áreas más frecuentes son Control de Calidad, C. Sociales y Computación.

Los postgrados son todavía menos, considerando en conjunto especialidad, maestría o doctorado, apenas un 11.8 % de los docentes encuestados reportan haberlos cursado (tabla 1). Sin embargo parece que se incrementan en forma geométrica, ya que en el periodo del 1981 al 1985 solo casi el 2 % cursó el postgrado, para el periodo de 1991 a 1995 fue un 4 % y en el periodo del 1996 al 2000 se reportó casi un 8 % como se muestra en la gráfica siguiente.



Gráfica 7. Incremento de Estudios de Posgrado

Al respecto también se observó que se enfocan principalmente a aspectos relacionados con la docencia y que las instituciones en donde se llevaron a cabo estos estudios son en su mayoría en la misma entidad, comprensible si se considera que una gran parte de ellos financian su actualización, que son originarios, estudiaron y trabajan en la misma ciudad, el hecho de estudiar en otra entidad genera otros gastos que tal vez no está dispuesto o en capacidad de realizar, se observa entonces una escasa inclinación a salir de su lugar de residencia. Considerando este aspecto, es un factor contextual determinante la existencia de opciones de estudios de posgrado en la entidad, (que eran casi nulas hasta antes del 1990 y en la actualidad, aunque han aumentado, siguen siendo limitadas, sobre todo en las áreas técnicas).

Los posgrados en áreas específicas tecnológicas o del perfil profesional, no han sido las opciones más preferidas y tienen poca probabilidad de serlo si se consideran algunos factores como son: la escasez de opciones así como la inversión en tiempo y recursos que requiere contra las posibilidades reales de desarrollo que representa para los docentes, la edad de los docentes (42 años promedio y que en muchos programas de maestría existe un límite de edad), su antigüedad en el sistema (15 a 20 años), su compromiso laboral con la institución (30 o más horas a la semana) y la escasa aplicabilidad de éstos estudios de

posgrado de áreas tecnológicas en el nivel medio superior, todo esto sumado a la también escasa probabilidad (por los mismos factores) de emplearse en la iniciativa privada y pudiese desarrollar esa preparación técnica, es comprensible la elección de estudios relacionados con la educación, pues aún cuando no sea ésta su formación disciplinar, sí es su principal actividad económica, como se muestra más adelante.

Retomar los factores antes mencionados: estudiar en la misma entidad, y estudios dirigidos principalmente a la educación, permite augurar que las nuevas propuestas de educación virtual y específicamente la “Maestría en Ciencias en la Enseñanza de las Ciencias” que ofrece la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) (cfr. p. 38) al personal docente, ayudará a elevar considerablemente este parámetro de docentes con posgrados en los próximos años. Así mismo, será importante considerar esta misma alternativa para actualizar a docentes en las áreas especializadas de las diversas tecnologías.

LA DOCENCIA COMO PRINCIPAL OCUPACION PROFESIONAL

Como se señaló anteriormente, la docencia es la fuente de identidad ocupacional de este grupo de personas, sin embargo existe la posibilidad de que no sea la única actividad económica. Bajo esta premisa, para analizar la docencia como principal fuente de ingresos, ocupación y desarrollo profesional, se consideran varios factores que permitan delimitar el grado de compromiso que los docentes han establecido con la institución; estos factores son:

- Tiempo de contratación.
- Su dependencia económica al salario.
- El puesto que ocupa o han ocupado en la DGETI
- Actualización en el área profesional y pedagógica.

En la siguiente tabla se presenta el concentrado de algunos los datos (los gráficos respectivos, 20 a 26 se encuentran en el anexo) que nos pueden hablar de la fortaleza de los vínculos establecidos entre docentes e institución así como del desarrollo de una

profesionalidad hacia la actividad docente. Cada uno de esos aspectos se amplia en el texto posterior.

Tabla 4. Factores indicadores del compromiso con la institución.

ASPECTO QUE IMPLICA COMPROMISO	FRECUENCIA (%)
30 hrs/semana /mes o más de contratación	87 %
No desempeñan otra actividad económica	55 %
La otra actividad económica está relacionada con la docencia	37 %
Su salario representa más del 50% de ingresos personales	75 %
Su salario representa el 50 % o más del ingreso familiar	48 %
Han ostentado un puesto burocrático de apoyo a la docencia	58 %
Su función primordial es la docencia	78 %
Recibió capacitación en el ultimo año	37 %

El tiempo contratado será el principal indicador de EL GRADO DE COMPROMISO con la institución, ya que está directamente relacionado con el tiempo de dedicación a la misma y a las actividades en ella realizadas, a la vez existe una relación directa con la remuneración por su labor y la satisfacción de las expectativas económicas del docente, por lo que se convierta en su principal actividad económica y el medio para su desarrollo profesional.

Con respecto al tiempo de contratación, como ya se mencionó en el apartado anterior (tabla 1), se observa una similitud en los tiempos de contratación de los docentes en todo el estado, en los tres planteles de la capital y en los docentes encuestados, ubicando cerca del 31 % con tiempo completo, un 56 % con 30 horas o más, casi un 6 % con nombramientos de 20 a 29 horas y un 25 % con menos de 20 horas contratadas. Con lo que podemos decir

que el 87 % de los docentes dedican la mayor parte del su tiempo laboral (30 o más horas a la semana) a la educación.

Respecto a la dependencia económica, se encontró que casi el 55 % de los docentes dijeron no desempeñar ninguna otra actividad económica (cf. gráfica 20 en el anexo). De quienes realizan otra actividad económica, casi la mitad señalaron que esa actividad está relacionada con su profesión y para poco más de la tercera parte esa otra actividad económica está relacionada con la docencia. Aún así, el salario de la DGETI para casi el 75 % de docente representa más del 50 % de sus ingresos personales. También se constató que en la mayoría de los hogares de estos docentes se tienen otros ingresos, pues solo para el 17 % de los encuestados, su salario representa el total de ingresos familiares. Sin embargo éste salario es parte importante de la economía familiar, ya que cerca de la mitad de los docentes dijeron que su salario representa aproximadamente la mitad o más de la mitad de los ingresos familiares.

Ante estos datos es evidente que sí existe una dependencia económica con esta actividad y por lo tanto un alto compromiso con la institución, en el sentido de reconocer la docencia como principal actividad económica y de desarrollo profesional.

FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN EN LA INSTITUCIÓN.

Con lo planteado hasta ahora se puede decir que la docencia se ha convertido en una actividad profesional, y es pertinente ahora establecer cuáles son las funciones que desarrolla, el rol que la institución ha asignado a estos profesionales.

Al inicio de funciones de estos planteles, la mayor parte de los profesores contaban con salarios por horas, su función primordial era la docencia, atender a grupos de alumnos. Al inicio de estas instituciones no se consideró la investigación como una actividad propia de los docentes. No se debe olvidar que estas instituciones no contaban con una tradición propia en esta entidad, los docentes que se incorporaron a ella contaban principalmente con una formación universitaria.

La expansión de estos sistemas educativos, dentro de una racionalidad moderna burocrática, condujo hacia la burocratización de la educación exigiendo la administración de los procesos y los recursos, administrar estudiantes, profesores y trabajadores, así como establecer relaciones con otras instituciones, con ello surgieron diversas figuras y roles específicos, dictados por el organismo central definiendo las estructuras de autoridad y de gestión, en apoyo al trabajo docente.

Dentro de ese modelo, surgen entonces diversas funciones. Al cuestionar sobre las funciones que desempeñan o han desempeñado se obtuvieron los siguientes resultados: un 58 % han desarrollado una amplia gama de actividades de apoyo a la docencia, las más frecuentes son: Coordinador de carreras, Jefe de Departamento, Presidente de Academia y Jefe de oficina. La actividad a la que dedican más tiempo y por tanto la más preponderante fue siempre la docencia con un 78 %. Solo el 13 % de los encuestados señaló las actividades de apoyo como ocupación primordial (cf. gráfica 18 en el anexo) El incorporarse en alguna de esas actividades teóricamente implicaría un mayor o mejor conocimiento de la institución, su problemática y sus prioridades. Este aspecto será importante cuando se cuestiona sobre el conocimiento del proyecto educativo y de los cambios que percibe el docente que se tratan más adelante en este trabajo.

ACTUALIZACION Y CAPACITACION.

En los Programas de Desarrollo Institucional, 1995-2000 y 2002-2006 se plantea la actualización y capacitación docente como uno de los principales objetivos. Se presume que el docente tratará de cumplir las expectativas planteadas por la institución y que mientras mayor sea su compromiso con ella, mayor será la interpelación de las políticas implementadas. En este apartado el objetivo es despejar los principales instrumentos que utiliza el docente para su actualización y capacitación, así como cuáles son las áreas en que mayormente se da esa capacitación o actualización, pues ya en la página 60 se presentó el % de docentes que han recibido actualización y quién la financia. Al tener un cuerpo docente conformado por una gran diversidad de áreas, no se realizó ninguna distinción

entre las actualizaciones y/o capacitación ya sea en el área disciplinar o en el área de formación pedagógica¹⁰.

En los resultados observamos que aún cuando un 65 % de los docentes afirmaron que la actualización profesional ayuda a elevar el nivel educativo de los alumnos, solo el 37 % aceptó haber recibido capacitación o actualización en el año en que fue encuestado, y que dicha actualización fue sugerida por él mismo, la institución la sugirió solo en el 20 % de los casos (gráfica 6).

Al observar la modalidad de actualización y capacitación, vemos que predominan los cursos con duración de 40 horas o 1 semana (tabla 5 y gráfica 8)¹¹, esto puede hablar de poco tiempo dedicado a este aspecto, o disponible para su capacitación. Así mismo esto tiene que ver con las opciones que encuentre en su entorno, y los medios de que disponga para invertir en capacitación y actualización, no olvidemos que es un docente fuertemente arraigado en su localidad. Las áreas de actualización también son muy diversas, lo mismo que las materias que imparte este grupo muestra, no obstante se observa que existe un predominio de cursos sobre actualización docente (tabla 6).

Aquí se pueden conjuntar estos datos que van conformando rasgos característicos de la actualización y capacitación docente que se presenta en estos planteles: es el docente el que por iniciativa propia busca y en muchos casos financia esa actualización, así mismo, el área de mayor frecuencia es la actualización docente, si existe entonces una preocupación del docente por desempeñarse mejor en ésta área, considera a la docencia como una actividad importante en su desempeño profesional. Otro rasgo es que en su mayoría recibe cursos cortos.

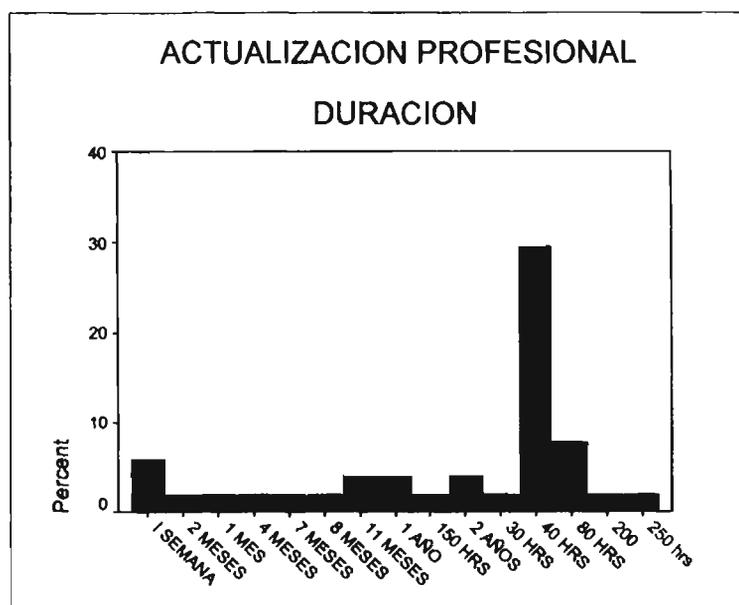
¹⁰ Se tomó esta decisión al considerar la gran diversidad de perfiles profesionales que se encuentran entre los docentes y que tanto la actualización o la capacitación disciplinar o pedagógica, son apoyos para su actividad docente en las áreas de especialidad tecnológica que imparta o en su labor meramente académico.

¹¹ La duración señalada por los encuestados fue tomada literalmente, algunos la señalaron en meses, otros en semanas, otros en horas. Se graficaron así los datos por carecer de información sobre si una semana corresponde a 30 o 40 horas, o un mes a cuántas horas.

La Institución también se preocupa y señala en sus nuevos planes de desarrollo la necesidad de actualizar al docente en las áreas disciplinarias, ante el acelerado avance de la tecnología, se pretende que el docente también esté al día al respecto y su labor de transmisión del conocimiento no se vea estancado.

Tabla 5. MODALIDAD DE LA ACTUALIZACION PROFESIONAL

	Frecuencia	%	% Acumulado
CURSOS	17	33.3	33.3
SEMINARIOS	3	5.9	39.2
TALLER	3	5.9	45.1
DIPLOMADOS	5	9.8	54.9
ESPECIALIDAD	3	5.9	60.8
MAESTRIA	2	3.9	64.7
CURSOS-TALLER	2	3.9	68.6
OTROS	1	2.0	70.6
NO CONTESTO	6	11.8	82.4
NO APLICA	9	17.6	100.0
Total	51	100.0	



Gráfica 8. Duración de la actualización profesional.

TABLA 6. ÁREAS EN QUE SE HAN ACTUALIZADO PROFESIONALMENTE.

	Frecuencia	%	% acumulado
DERECHO	1	2.0	2.0
QUIMICA	1	2.0	3.9
PSICOLOGIA	1	2.0	5.9
CALIDAD EDUCATIVA	1	2.0	7.8
FORMACION DOCENTE	15	29.4	37.3
COMPUTO	5	9.8	47.1
LITERATURA	1	2.0	49.0
MATEMATICAS	3	5.9	54.9
CREATIVIDAD	1	2.0	56.9
C. DE LOS ALIMENTOS	1	2.0	58.8
ECOLOGIA	1	2.0	60.8
MECATRONICA	3	5.9	66.7
DESARROLLO DE EMPRENDEDORES	1	2.0	68.6
MAT DID. QUIMICA	1	2.0	70.6
INGLES	1	2.0	72.5
NO PROCEDE	6	11.8	84.3
NO INFORMÓ	8	15.7	100.0
Total	51	100.0	

En ellos se observa una gran tendencia cursos cortos con duración de 40 horas o de una semana, (mínimo para tener valides y ser reconocidas para el estímulo académico). Las áreas son diversas destacando con mayor frecuencia los cursos de formación docente, un indicador de que existe una necesidad conciente en esa área, la diversidad se observa en las necesidades planteadas por la institución como son Cómputo, Mecatrónica, Desarrollo de Emprendedores, Calidad Educativa, y algunas materias del tronco común.

Si bien estos planteles se han caracterizado por ofrecer al menos un curso inter semestral en los mismos planteles, generalmente en el área pedagógica, será interesante conocer la opinión de los docentes sobre la influencia que han tenido en sus actuar docente esta formación en sus labores educativas.

La respuesta de casi la mitad de los encuestados fue que la formación pedagógica recibida en la DGETI ha sido muy influyente. Sin embargo casi el 80 % contestó que principalmente es la propia experiencia la que ha influido en su práctica docente. Casi el 45 % de los docentes encuestados dijeron que sus propios maestros influyen de medianamente a mucho en la forma en que llevan a cabo su práctica docente (cf. tablas 20 a 22 en el anexo).

Al respecto será interesante recordar que si la mayoría de los docentes son resultado de la expansión educativa del 70, en su mayoría con una formación de tipo universitaria, no técnica, con escasa experiencia en las áreas tecnológicas, con una formación profesional diferente a la pedagógica en la mayor parte de los casos; será por tanto muy importante ubicar el peso de los cursos de capacitación docente que imparte la institución, la cultura docente que se conforma en estos planteles y ya que es la experiencia del mismo docente la que más influye en su práctica, será importante para la institución ser consciente de estas influencias de tal manera que genere acciones encaminadas a favorece reflexiones acerca de la práctica educativa, la estructuración formal de cursos de capacitación y actualización en las áreas pedagógicas que apoyen eficientemente el desempeño de sus docentes.

Finalmente se puede concluir en este apartado señalando los rasgos que caracterizan al docente de la DGETI:

- han configurado su identidad laboral en la docencia,
- tienen en su mayoría una formación universitaria,
- la mayor parte de los docentes son personas que dieron un salto en el nivel social con respecto al de sus padres,
- tienen una alta dependencia económica al salario que reciben por su actividad docente,
- escasa formación pedagógica formal,
- han sido impulsados por las políticas educativas a obtener el título de licenciatura o algunos posgrados,
- por medio de incentivos se ha favorecido la capacitación y actualización permanente, aunque en su mayoría han optado por cursos de cuarenta horas tanto en el área pedagógica como en el área disciplinar;

- una buena parte de la actualización es financiada por la institución, aunque los casos en que el docente financia su actualización y capacitación son muy frecuentes,
- la principal influencia en su quehacer docente es por parte de su propia experiencia, seguida por la formación que ha recibido de la DGETI,
- los estudios de posgrado, aunque son muy escasos, van en aumento y se enfocan al área educativa,
- cuentan con 15 años promedio de antigüedad en el sistema, y
- la gran mayoría han desempeñado algún puesto de apoyo a la docencia.

A partir de esta realidad de docentes y encaminado a la búsqueda de la profesionalización de su actividad cabe aquí recordar a Ángel Pérez (1998) cuando señala que “el conocimiento pedagógico del profesor es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, es un proceso dialéctico de reacomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio”. Es necesario retomar su recomendación en este punto en que se han definido algunos rasgos del cuerpo docente de estos planteles, y ante la necesidad manifiesta de la institución con respecto a la actualización y capacitación docente como parte del Programa de Desarrollo Institucional, considerar las características propias de este cuerpo de profesionales y a partir de ella, la institución, como estructura de soporte, habrá de fortalecer los medios y los modos en que capacita a sus docentes, siempre en forma colegiada y constante, considerando las posibilidades y condiciones prevalecientes, no conformándose con la transmisión de información, ésta capacitación ha de ser de manera tal que permitan al mismo docente fomentar el análisis de su actividad llevándolo a la reflexión de su propia experiencia y a la captura y orientación de la acción pedagógica en contextos reales.

Los cambios impuestos desde fuera y sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa de “que todo cambie para que todo siga igual”.

Ángel Pérez

III. LOS DOCENTES FRENTE AL PROGRAMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL.

PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y CAMBIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA DGETI A PARTIR DE LAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS.

Luego de la caracterización de los docentes, en este capítulo se centra la atención en relacionar estos rasgos con las formas en que el docente se involucra con el proyecto educativo en que participa, las preguntas que guían este esfuerzo son: ¿conoce el programa de desarrollo institucional? ¿qué es lo que conoce? ¿se considera a la docencia tecnológica una profesión? ¿percibe el docente cambios en su labor como resultado de la implementación de nuevas políticas educativas? ¿qué cambios percibe y qué ha cambiado?

Se plantea el cambio como un elemento presente, propuesto y dirigido a partir de algunas estrategias para el desarrollo institucional. Propuesta de cambio que se observa a partir de la década de los 90, cuando se implementan en México una serie de políticas educativas enfocadas a lograr una transformación en este sector. Bajo la influencia ideológica de la modernización, la eficiencia y la calidad, las políticas educativas en todos los niveles incluyeron estrategias, que mediante programas de desarrollo, sistemáticos y funcionalistas, llevaran a la educación a cumplir con nuevos requerimientos y expectativas; con el lema “Educación para todos” acordado en Jomtien, Tailandia en 1990, más tarde, en 1992 por la ONU, UNESCO y CEPAL, “Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad” en Chile; se introducen objetivos de calidad, eficiencia,

pertinencia y cobertura educativa, la formación de capital humano como expectativa de desarrollo regional para Latinoamérica. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por su parte ha promovido aspectos como los incentivos, la rendición de cuentas, la necesidad de contar con información cuantitativa, estadística, apoyo a la capacitación, tecnología de la información y el financiamiento.

En este contexto, la DGETI elabora su propio Programa de Desarrollo Institucional, planteando como prioridades a este sector el logro de mayor eficiencia de los recursos humanos financieros y materiales, alcanzar la excelencia del servicio educativo que se ofrece, la actualización de las curricula de las carreras y especialidades impartidas, su revisión constante, la actualización y capacitación docente, incrementar la eficiencia terminal del subsistema y disminuir el índice de reprobación, desglosado según una serie de políticas de desarrollo, organizadas por funciones en:

- Docencia.
- Investigación y desarrollo tecnológico.
- Extensión educativa, cultural y deportiva
- Vinculación.
- Apoyo al proceso educativo y
- Administración de la educación.

Cada una de estas políticas incluye varios proyectos, objetivos, estrategias que incluyen a los niveles de gestión: el órgano central, las coordinaciones estatales y los planteles, desglosando las acciones correspondientes a cada uno, así como las metas a alcanzar. Dicho programa deja ver su fundamentación en una teoría organizacional de tipo empresarial, considerando a la educación más un proceso productivo que social o intelectual: la producción de capital humano, siguiendo la lógica hegemónica prevaleciente.

Ejemplos de los programas resultantes más influyentes fueron la introducción de nuevos parámetros de evaluación sobre el funcionamiento de las instituciones educativas de carácter público, con la restricción del financiamiento, se insta a buscar nuevas fuentes de

ingresos económicos; se promueve la apertura de instituciones privadas para cubrir el objetivo de cobertura; la actualización y pertinencia de planes y programas de estudio, fortalecer la idea de educación para el trabajo y la eficiencia terminal considerados como características de mejora de la calidad. Éstos entre otros muchos programas se implementaron a nivel nacional y generaron cambios importantes en la instrumentación de este subsistema educativo; algunos de ellos fueron la compactación de especialidades de los bachilleratos tecnológicos, el fuerte impulso a cursos de capacitación y actualización para los docentes durante los años 1997 y 1998, evaluaciones semestrales del desempeño docente, ingreso a un nuevo sistema de estímulos, la revisión y modernización de contenidos y planes de estudio de todas las especialidades, fomento al desarrollo de prototipos didácticos y tecnológicos en cada plantel, así como promover la creación de empresas juveniles entre otros muchos.

Al mismo tiempo se incorpora el interés por ofrecer capacitación tecnológica a adultos, se crearon nuevas modalidades educativas como la de Educación Basada en Competencias (EBC), se fortaleció el sistema abierto (SAETI), se establecieron diversos convenios con el Sistema Nacional del Empleo para dar cursos de capacitación a desempleados, etc. Todo esto dentro de un proyecto educativo global sujeto a evaluación continua.

No debe pasarse por alto que toda esta serie de propuestas, tuvieron su origen a nivel central, se imponen desde arriba los cambios considerados convenientes, en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, respaldados en la total dependencia política y económica del sistema educativo al sistema gubernamental. Se excluyen en estas decisiones a los actores del sistema educativo, no se consideran sus necesidades o percepciones de la problemática que enfrentan ni las posibles soluciones que puedan proponer. Se tiene un programa de desarrollo basado en un proceso tipo gerencial y técnico, como lo denomina Wilfred Carr, (1997) en el cual se incorporan las teorías de gerenciamiento y los modelos de innovación y cambio fundamentados en formas técnicas de razonamiento, mediante las cuales el cambio puede ser manejado y administrado de manera eficaz y eficiente. De esta manera la opción para resolver los

problemas educativos o alcanzar las metas propuestas es mediante la implementación de políticas y su traducción a la práctica. Escapa de esta visión, que la educación es un proceso social que no responde de la misma manera que un proceso técnico.

La implementación de los nuevos proyectos educativos, como un proceso más técnico que social, resulta en una nueva problemática, algo que de manera sistemática y funcionalista parece sencillo: traducir las políticas en acciones, no lo es en la práctica. Es necesario considerar los sujetos de la interacción curricular internos y externos que señala María de Ibarrola (1995) como se mencionó anteriormente, así como también la estructura existente en el sistema educativo y la manera en que opera, ya que éstos serán aspectos influyentes en el sentido del cambio.

Considerando que la forma de operación del sistema educativo de DGETI es fuertemente centralizada y de dependencia estatal, como se mencionó en la caracterización del sistema, dominada por un tipo de gobierno más de orden político que burocrático, y que el modelo impuesto por las nuevas políticas educativas se fundamentan en un orden más del tipo empresarial, se tiene entonces que proyecto y modelo de operación no compaginan, por tanto ha de esperarse que la respuesta será diferente a la esperada, y darán otro sentido, de acuerdo a su propia estructura y *habitus* conformado a través de su historia.

Así mismo, como parte de la estructura y operación de este subsistema educativo, es necesario considerar a los docentes como un elemento importante de los sujetos curriculares internos, en la práctica son un elemento fundamental y activo en el proceso de determinación del sentido, ya que es el docente a quien le corresponde llevar a la práctica lo planteado por las políticas: es el docente quien modifica y actualiza planes y programas, ya sea en forma individual o por academias, los implementa en el aula, recibe y reproduce los cursos de capacitación y/o actualización tecnológica, es el que debe realizar investigación y desarrollo tecnológico, etc. El docente representa en un momento dado, la identidad de la institución, como señala Ornelas (1995): “el eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro”. Al mismo respecto tenemos a Ángel Pérez, que sobre la cultura

del maestro y su repercusión en el funcionamiento de las instituciones educativas señala: “Como afirma Gitlin (1987), ni la estructura de la escuela, ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar” (A. Pérez 1998).

Es pertinente ahora un señalamiento importante de Burton Clark a este respecto, referente al nivel en que debe arraigarse el cambio, “Los cambios deseados se atenúan y fracasan a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes” (Clark, 1994). Sobre las reformas académicas, señala el mismo autor como expectativas falsas el logro de resultados de importancia a partir de manipulaciones originadas en la cúpula del sistema, ya que los escasos resultados logrados provienen del trabajo en conjunto de niveles altos, intermedios y la base.

Todo lo anterior nos lleva a tratar de ubicar al docente ante las acciones resultantes de las políticas. De ahí que surge el siguiente cuestionamiento.

¿CONOCE EL DOCENTE EL PROYECTO EDUCATIVO?

Habiendo señalado la importancia de que los cambios se arraiguen en la estructura del trabajo académico, y esto es a nivel de cada plantel, de cada grupo de trabajo y del aula, la cuestión es ¿Qué tanto conoce el docente de este subsistema, el proyecto educativo en que está involucrado? En el instrumento aplicado a docentes de tres planteles muestra, la respuesta que dieron deja ver que desconocen el proyecto educativo y los cambios que propone.

En los resultados se encuentra que cerca del 30 % de los encuestados aceptaron desconocerlo, y casi un 40 % dijeron conocer solo algunas partes. Al preguntarles sobre cuáles proyectos conocían, más de la mitad dejaron el espacio en blanco, y de los que contestaron, fueron muy pocos los que en realidad mencionaron aspectos que forman parte

del nuevo Programa de Desarrollo Institucional, los más conocidos correspondieron a la formación para docentes y directivos, así como a aspectos relacionados con la calidad total en la educación. Al momento de aplicar el cuestionario habían transcurrido 4 años de haberse iniciado el Proyecto Institucional en cada uno de los planteles. La información sobre el mismo se ha proporcionado de diversas maneras, es más, se invitó a los docentes a participar en la elaboración de dicho programa de desarrollo.

Estos resultados podrían calificarse por los estudiosos del cambio como actitudes frente al cambio: mecanismo de resistencia al cambio, resultado inercial de la pasividad anterior, falta de compromiso o identidad con el sistema o con la institución, que estructuralmente no llegó a arraigarse en la base, etc. Sin embargo los datos aportados sobre el desconocimiento del programa se utilizarán no para ubicar las causas del desconocimiento, el interés se centra en ubicar si en realidad se está generando a partir de las políticas un cambio en la educación y si el docente los percibe a pesar de que se desconozca el proyecto, por lo que estos datos se considerarán como indicadores, una medida indirecta de la percepción que tiene el docente de los aspectos que han cambiado en el establecimiento y en la organización del trabajo académico. Éste tema se presenta más ampliamente desarrollado en el apartado de “Los docentes y su percepción del cambio”

PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA.

En este apartado se propone un ejercicio de reflexión sobre la profesionalización de la docencia, específicamente acotado al sistema de educación media tecnológica de la DGETI. Para ello se inicia con un análisis del concepto de profesión, el debate que se ha establecido en relación a la profesionalización de la docencia y los elementos que podrían conformar los parámetros de la profesionalización.

Frecuentemente se ha señalado la necesidad de fortalecer la profesionalización de los docentes. ¿Porqué hablar de profesionalización del trabajo de los docentes? ¿Es una

profesión la docencia? ¿Qué se entiende por profesión? Tres conceptos que veremos a continuación: profesión, formación profesional y profesionalización.

En primer lugar debe considerarse que el concepto de profesión ha cambiado con el tiempo y no tiene una definición única. La palabra profesión proviene del latín *professio, -onis*, que significa acción y efecto de profesar. Puede definirse como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado. Desde la sociología de las profesiones es característico también que el ejercicio de una profesión confiera cierto prestigio y estatus social y económico. A este respecto es necesario considerar que el prestigio es resultado de dos factores: el sistema de valores y la importancia funcional de la actividad en la estructura ocupacional de una sociedad. Así mismo, se puede tener un estatus económico, pero éste no es suficiente para obtener un prestigio social. Así tenemos que estos tres elementos: prestigio, estatus social y económico se mueven y no que además entre ellos no existe una relación directa.

Otros elementos característicos de una profesión son la autonomía en su trabajo, la posesión de conocimientos específicos y habilidades que permitan la toma de decisiones, la conformación de un grupo social que le confiere la identidad profesional y patrones éticos que les lleva a tener un código de conducta impuesto por la profesión y reconocido y aceptado por la comunidad.

Fernández, en su reseña sobre el concepto de profesión menciona:

“.....dentro de la división organizada del trabajo y, por consiguiente, de la diversificación de las actividades por grupos homogéneos, la profesión puede ser considerada como la ocupación habitual y continua de un individuo en un ámbito laboral. En este sentido, se señala que la profesión suele y debe constituir la base económica del individuo, aunque el éxito, el prestigio y autoridad profesionales no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión”. (Fernández, J, 2001).

El mismo autor señala que debido a los procesos de globalización, la construcción del concepto de profesión no está acabado. Ya que para el siglo XXI se incorporan al concepto requerimientos como acreditación de planes y programas de estudio, una formación profesional, la certificación y actualización continua, la vinculación con asociaciones y colegios de profesionales, entre otros. Factores que a la vez están influidos por condiciones locales y nacionales como los avances tecnológicos, las políticas internacionales, los mercados de trabajo, las necesidades del sector productivo y los requerimientos de la sociedad.

Por otra parte, el concepto formación profesional, en la actualidad se refiere al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho proceso educativo ha de llevarse a cabo en instituciones de educación superior orientando a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. (Fernández, J. 2001). Dichas instituciones cumplen el requerimiento de certificación legal de la posesión del saber legítimo de cada profesión.

Desde la Sociología, Bourdieu plantea el concepto de la profesionalización como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas. Por ello, las profesiones pueden pensarse como casos del desarrollo de campos estructurados de producción de bienes simbólicos. Así para educación, hablamos del campo de la enseñanza y de la profesión de la docencia, donde son los docentes quienes conforman el grupo social que se encarga del resguardo y la transmisión del conocimiento.

Ángel Díaz Barriga (2001) cuestiona el término de profesión docente pues señala que el sentido intelectual y profesional de la labor docente se ha marginado en el caso de la educación básica, el docente se ha convertido en el empleado que sigue un proyecto estatal, sus actividades se orientan a cumplir con un programa, en tiempos y horarios establecidos,

asentar calificaciones, etcétera para recibir un salario, no existe entonces un ejercicio liberal de la profesión.

Simultáneamente a la conformación y estructuración del campo de la enseñanza, se ha diferenciado y estratificado a los profesionales del mismo en relación a la certificación institucional y legal de la posesión del saber legítimo para la tarea de la enseñanza. Así se ha considerado los estudios de normal como fundamentales para la enseñanza básica. Para los niveles medio superior y superior la estratificación incluye otros medios de legitimación y certificación respecto a la ciencia o disciplina de la que se trate. Esto ha llevado a la búsqueda de alguna definición de profesionalización docente acorde a los niveles educativos en que laboran. Atendiendo esta propuesta y con afán de establecer bases para una diferenciación, en este trabajo se denominarán maestro o profesor a quien ejerce en educación básica, docente al que atiende al nivel medio superior y académico quien ejerce la docencia en instituciones de enseñanza del nivel superior.

Estudios de la profesionalización de la docencia se han desarrollado en México a partir de la década de los ochenta, casi todos ellos se han enfocado principalmente al maestro de educación básica; (Avalos 2001) también se encuentran estudios sobre los académicos, profesionistas que se dedican a la enseñanza en las instituciones de nivel superior como los de Rollin Kent (1986 a y 1986 b), Manuel Gil Antón *et al.* (1989, 1990, 1991, 1992 y 1994 y Gil (1995 y 1997). Sin embargo no existen, en México, trabajos al respecto enfocados a los docentes de la educación media superior, ni mucho menos para los docentes de la educación tecnológica.

A fin de establecer un marco de referencia elemental en este estudio de la profesión docente de la educación tecnológica del nivel medio superior, consideremos en primera instancia las tareas que realizan y los saberes involucrados.

En todos los niveles educativos el ejercicio de la docencia es la tarea primordial, no obstante los conocimientos involucrados son distintos en cada nivel, así también los saberes

especializados se diferencian por nivel y todavía más en el mismo nivel superior a causa de las diversas disciplinas que se imparten en la formación profesional, teniendo gran peso la disciplina y la formación para el trabajo. Esta última característica es compartida, en cierta medida, en la educación tecnológica del nivel medio superior, ya que las especialidades tecnológicas ofertadas están directamente relacionadas con saberes especializados de ciertas disciplinas. Encontramos entonces que tanto en la educación tecnológica del nivel medio superior como en la educación superior, tienen en común la formación para el trabajo y con ello un gran peso de la disciplina. Las personas que tienen la función de transmitir el conocimiento disciplinar y capacitar para el trabajo en estos dos niveles educativos requieren de una formación profesional disciplinar que avale sus conocimientos sobre el área profesional a formar. Partiendo de esta premisa y para efectos de éste trabajo se considerarán los aportes al campo de la profesión académica de Burton Clark, clásico contemporáneo en el estudio de las universidades, para el estudio de los docentes de la DGETI.

Es necesario establecer ahora las características de la profesión docente como una nueva profesión. A fin de completar un marco de referencia para el estudio de la profesión académica y quienes se dedican a ella, Clark, (1991 Cáp. II.) indica que la profesión académica es una profesión altamente fragmentada, caracterizada por una combinación flexible de múltiples tipos de profesionales quienes conforman entonces un agregado social que incluye a distintas profesiones y disciplinas, a diferencia de los maestros de educación básica cuya profesión es precisamente la docencia en ese nivel.

Para Clark el origen de esa fragmentación radica en que esos profesionales desempeñan un rol de acuerdo al saber específico de su formación disciplinar; pero además se debe considerar que el establecimiento donde desempeñan sus labores también les asigna otros roles diferentes, generando una identidad ocupacional, la cual a su vez tiende a producir, reproducir, y reconocer a la profesión académica como un rol social. La tensión entre el continuo desempeño de esos dos roles es una constante en este tipo de profesionales.

Siguiendo la línea de investigación sobre los académicos, Gil Antón (1992) habla de la gran diversidad que se encuentra en el grupo de académicos de las universidades, que aún cuando en una misma institución los une la disciplina, la dedicación a la docencia, se puede percibir una gran diversidad entre ellos; diversidad que puede observarse desde muchas aristas además de la disciplina: el tipo de trabajo de desempeñan, la antigüedad, el grado de formación escolar, el tiempo de contratación, condiciones de ingreso a la vida académica, si realizan o no investigación, la institución misma, etc. Diversidad que según Gil ha de ser ordenada para poder hacer un estudio de la profesión en sí.

Hasta este punto se ha hablado del campo de la enseñanza, de la profesión de la docencia y de sus profesionales, aún es necesario establecer los parámetros que den indicio de profesionalización de la docencia, y así poder llegar a la pregunta ¿Cuál es el grado de profesionalización de los docentes de la DGETI? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a un docente altamente profesionalizado?

Para Ángel Pérez, el concepto de profesionalización se entiende como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de la profesión, en el cual se incluyen las condiciones de trabajo, el nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros (Pérez, A. 1998). Algunas de las condiciones de trabajo para los docentes de la DGETI se mencionaron anteriormente al analizar el tipo ideal de docente y el rol asignado por la institución. Con la finalidad de dar cuenta de otras condiciones de trabajo y considerando entonces la singularidad de la actividad docente, para efectos del presente trabajo, se considera que los elementos que pueden dar indicio del grado de profesionalización y permiten una tipificación de los docentes como grupo social son:

- Dependencia económica al salario.
- Tiempo de contratación.
- Nivel formativo
- Antigüedad en el sistema.
- Años de experiencia docente.

institucionales referentes al grado de conocimiento y saberes especializados que ostenta el docente, también da indicios de la forma en que la institución valora la formación profesional, ya sea pedagógica o disciplinar, en sus agremiados.

Estos son los indicadores base empleados para analizar la profesionalización de los docentes de la DGETI. Los resultados obtenidos se presentan posteriormente en el apartado de profesionalización y cambio (cf. p. 89).

“En lo que respecta a la docencia en licenciatura no hay evidencias de que hayan ocurrido cambios sustanciales en la estructura académica básica: la del maestro y el grupo de alumnos”.

Germán Álvarez Mendiola

EL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Recordemos que desde las políticas educativas se ha planteado la profesionalización de la docencia como parte fundamental del cambio requerido a fin de lograr una educación de mayor calidad, eficiente y pertinente a las necesidades de la comunidad, y que la pretendida profesionalización de la docencia es sólo uno de los muchos cambios que se pretenden inducir mediante dichas políticas y las acciones que se implementaron a fin de dar sentido a dicho cambio. Las preguntas apremiantes son: ¿las acciones implementadas, han tenido efectos sobre el trabajo académico?, ¿en realidad ha habido cambios en el sentido esperado? Sin embargo antes de tratar de dar respuesta a las mismas se han de considerar el concepto de cambio y otras mediaciones que influyen en el mismo.

En primer lugar traducir las políticas en acciones, no es sencillo. En los hechos, en la realidad de cada plantel, sujetos diferentes ponen en juego saberes, poderes e intereses desiguales, aparecen en diferente medida procesos de negociación, compromiso, lucha y pasividad para lograr o resistir determinados acuerdos, es decir entran en juego los sujetos de la interacción curricular internos y externos, en la construcción de una realidad curricular en cada plantel (Ma. De Ibarrola, 1995). Es en este sentido que han de considerarse a los planteles como matrices de traducción de las políticas públicas, a las que tamizan por la historia institucional y los *habitus* incorporados en los procesos de negociación implícitos o explícitos, donde se desarrollan diversas estrategias de los sujetos que buscan mantener o mejorar sus espacios.

Esto explica porqué no hay una traducción directa entre lo planteado en las nuevas políticas públicas y las prácticas docentes. Así mismo, existen otras mediaciones como serían el poder simbólico, la propia historia institucional y una red de interrelaciones que estructuran

cada campo educativo en su particularidad sujetas a las dinámicas sociales y las estrategias que emergen del mismo superando la visión mecanizada de las prácticas burocráticas.

Complejidad que explica porqué hasta la fecha es poca la información sobre los efectos reales de esas acciones en el trabajo académico, tampoco se encuentran trabajos sobre la percepción del cambio por parte del docente. La mayoría de los estudios se han abocado al contenido de las políticas, la discusión de sus objetivos últimos y las formas o procesos de implementación de las mismas para el logro de sus objetivos.

Sin embargo debemos estar atentos a considerar que el logro parcial o nulo de los objetivos planteados, no implica una ausencia de cambios. Entonces ¿cómo ha de analizarse el cambio en las instituciones educativas?

Como primera instancia, habrá de considerarse como marco referencial que en el mundo actual la mayor parte de las funciones de la sociedad se realizan como una tarea organizacional, es decir mediante la coordinación burocrática de las acciones de un amplio número de personas, organizadas de acuerdo a principios racionales como la división de funciones, seguir un orden jerárquico basado en la calificación técnica para el logro de ciertos fines.

La educación no ha escapado a esa idea hegemónica de organización del trabajo. La educación se ha organizado en la sociedad actual, como un proceso racional, burocrático, siguiendo un modelo de división del trabajo para el logro de los objetivos planteados; los cuales en este caso, son intangibles: la transmisión de conocimientos, de una cultura. Seguir ese modelo de trabajo condujo a relacionar el proceso educativo y su funcionamiento con el funcionamiento de las organizaciones; esto ha llevado a incluir ahora a los estudiosos de las organizaciones al campo de la educación y la introducción de las teorías del desarrollo organizacional a la misma. De ahí que ahora se incluyan conceptos desde el desarrollo organizacional, al proceso educativo.

El cambio, dentro del estudio de las organizaciones, ha sido objeto de estudio para favorecerlo, planificarlo, o controlarlo. En la actualidad se considera al desarrollo organizacional como un cambio planificado y es en este sentido que se han generado modelos y formas de planear los cambios. A continuación algunas ideas del cambio, vistas desde el desarrollo organizacional de las organizaciones.

Desde el contexto de las organizaciones, Kurt Lewin (Citado en French, W. y Bel. 1995) introdujo dos ideas acerca del cambio. La primera idea afirma que lo que está ocurriendo en cualquier punto en el tiempo es una resultante en un campo de fuerzas opuestas, la segunda era una idea del proceso de cambio mismo: sugirió que el cambio es un proceso de tres etapas, descongelar la antigua conducta o situación, moverla a un nuevo nivel de conducta y volver a congelar la conducta en el nuevo nivel.

Warner Burke y George Litwin (Citado en French, W. y Bel. 1995) plantean el modelo del desempeño individual y de la organización. Este modelo identifica las variables involucradas en la creación del cambio de primer orden y de segundo orden, que los autores llaman "cambio transaccional" y "cambio transformacional", respectivamente. Para comprender el modelo es necesario distinguir entre el ambiente y la cultura de la organización; el ambiente es la evaluación colectiva de las personas acerca de la organización basada en las prácticas gerenciales y en los sistemas y los procedimientos organizacionales y por otro lado la cultura es la evaluación colectiva basada en valores, normas e hipótesis más profundas. Burke y Litwin exponen que las intervenciones dirigidas hacia el liderazgo, la misión, la estrategia y la cultura de la organización producen un cambio transformacional en la cultura y por su parte las intervenciones dirigidas hacia las prácticas gerenciales, la estructura y los sistemas, producen un cambio transaccional en el ambiente.

Los teóricos organizacionales han observado que una tendencia general de los sistemas complejos consiste en que la tasa de cambio organizacional se reduce cuando se presentan simultáneamente la centralización, la formalización y las pretensiones simplificadoras y efficientistas. Señalan que todo ello opera en el sentido de estrechar los grupos de interés

relevantes y de concentrar los instrumentos de control, tiende a haber menos personas tomando decisiones en un número menor de áreas decisivas y aumentan las reglas y sanciones aplicables.

Así también Burton Clark (1994) al hacer un estudio del cambio en las instituciones educativas, señala diferentes modalidades del cambio, desde el cambio permanente imperceptible, el cambio debido a ajustes progresivos, o ser iniciados por la cúpula, o ser resultado de cambios estructurales, de creencia o tradiciones o inclusive deberse a cambios de poder. Señala también que es difícil percibir desde dentro aquello que se mantiene constante y lo que está cambiando. Sobre las reformas académicas, Clark señala como expectativas falsas el logro de resultados de importancia a partir de manipulaciones originadas en la cúpula del sistema a menos que éstas estén fuertemente arraigadas en la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes. El estudio del cambio académico comienza con la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores. Así, para Clark la innovación y el cambio están ligados al estudio de la estructura y la tradición.

Por su parte Arthur Levin (Citado por Clark. 1992) desarrolló un esquema basado en un continuo de consecuencias producidas por esfuerzos innovadores que van desde la plena institucionalización hasta la liquidación de los mismos. Las cuatro modalidades abarcadas en dicho continuo son las siguientes:

- a) la difusión, en la que las innovaciones se extienden a lo largo de la organización huésped;
- b) el enclave, consistente en que la unidad innovadora logra sostenerse, pero sólo en un sitio aislado dentro de la organización;
- c) la resocialización, es decir, el ajuste de los innovadores a las prácticas y los intereses tradicionales, y,
- d) la liquidación, que consiste en eliminar la innovación.

Así, el fracaso es una cuestión relativa y puede concebirse en función de varias posibilidades a lo largo de un continuo. En este juego de posibilidades, el poder de los grupos es la determinante fundamental del resultado, pues aparecen dos o más grupos de actores relevantes que definen sus intereses en relación con la innovación. Según sus intereses autodefinidos, los grupos relevantes se colocan a lo largo de un continuo de apoyo - rechazo, desde el apoyo absoluto hasta la oposición total.

Al bajar el estudio del cambio en las instituciones educativas al nivel del aula, la dificultad aumenta ya que el docente interviene en un medio ecológico complejo y cambiante (Doyle, 1977, 1990, citado por Ángel Pérez) influido tanto por las exigencias (económicas, políticas y sociales) externas, de la misma estructura educativa y las propias a la transmisión del conocimiento. Así tenemos que se imponen algunas rutinas, lenguajes, procesos de socialización, reformas legales, institucionales, y curriculares a los procesos educativos, a los cuales el docente ha de dar respuesta expedita sin mayor reflexión sobre los mismos, muchas veces mediante estrategias adaptativas, los cambios propuestos se convierten en solo simulaciones, llegando al aforismo de Lampedusa de “que todo cambie para que todo siga igual” (Pérez, 1998).

Todo lo anterior presenta un panorama complejo del cambio en las instituciones educativas, donde “cambio” tiene varias acepciones, que van desde una simple modificación hasta una transformación radical, siempre se presenta como un proceso complejo, difícil de explicar por sus orígenes, de inducir y de predecir resultados, mas sin embargo siempre presente.

El cambio en la educación será un proceso del cual no necesariamente se deba esperar que responda unidireccionalmente a las políticas que lo inducen; ha de considerarse en primer lugar a la educación como un proceso social, intelectual, cultural y por tanto multidimensionalmente influido.

Las políticas serán simplemente esfuerzos innovadores que podrán o no asentarse, dependiendo de cuánto lleguen a conformarse como parte de la estructura del trabajo académico, de las creencias y los intereses de los elementos que la conforman. Los

resultados de estos esfuerzos estarán fuertemente influidos, en una relación inversa, por la magnitud del sistema, la centralización de decisiones, los grupos de interés en él involucrados, la ilusoria intención de un control total mediante reglas y sanciones en una visión eficientista del proceso educativo.

Ya Burton Clark (1994) señala que si la expectativa de cambio no llega a la estructura del trabajo académico, es difícil que el cambio se logre. Por esto es que ha de considerarse al docente como el motor que impulsa los esfuerzos innovadores; es preciso entonces que cualquier política educativa o esfuerzo de innovación llegue hasta el docente, sea parte de su concepción de la educación, y de las expectativas de la misma, se arraigue en el trabajo académico del docente para que desde ahí se impulse el cambio.

LOS DOCENTES Y SU PERCEPCION DEL CAMBIO.

Si bien este estudio no trata de evaluar los resultados de las políticas o los cambios resultantes de las mismas, este apartado sí pretende ubicar si la base de la estructura educativa, los docentes, perciben el cambio que están impulsando las políticas educativas desde la cúpula. Al ser éste un estudio exploratorio, no se espera ubicar el grado de cambio, ni el sentido del mismo, sino explorar sobre que tipos de cambios perciben los docentes de este subsistema con más facilidad, así como en qué aspectos reconoce no ha habido cambios.

Para este fin se parte de la observación que hace DeVries (1998) sobre la aparente contradicción que existe entre quienes señalan que en las universidades no hay cambio (Kerr 1982) y quienes señalan el cambio como una constante (Baldrige y Deal, 1983). Este autor observa que la causa de esa aparente contradicción es el nivel de análisis, pues mientras al interior de una unidad educativa el cambio es constante, la estructura del sistema y las instituciones difícilmente cambian.

En este trabajo se parte de la premisa en que la institución y las estructuras fundamentales permanecen y que es a través de ellas que se trata de implementar, mediante las políticas educativas, un cambio en el proceso educativo y en los resultados del mismo. Se trata de una amplia estructura centralizada, que desde la cúpula de su modelo piramidal del organigrama a nivel nacional dicta las políticas de acción, donde se definen roles, procesos y procedimientos, reglamentados en manuales que serán el soporte y a la vez guía de transmisión de todo un programa con sus proyectos, acciones, metas.

Así mismo se debe considerar que al margen de las estructuras formales, el capital intelectual y la estrategia para implementar ciertos valores, también ocurren otro tipo de interacciones informales y culturales, que direccionan el sentido del cambio propuesto, así como la comunicación y el clima organizacional generan una circulación y creación de conocimientos, que ya no son generados ni controlados desde la cúpula de la pirámide; resultando en una modificación del sentido de cambio propuesto originalmente, rompiendo la idea de “cascada” esperada por la estructura piramidal y encontrando una respuesta desordenada, flexible y hasta cierto punto caótica.

Esto nos lleva a reconocer un modelo de tipo fractal, es decir un modelo que se asemeja más a la teoría del caos (Gutiérrez, C.), representado por un “móvil” donde la cúspide se diluye hasta convertirse en un delgado hilo conductor al que están vinculadas las distintas unidades; cada unidad posee su propio relieve, textura, color y perfil; el efecto de los cambios en cada unidad es transmitido de manera sutil a través de ese hilo conductor, manteniendo siempre la armonía del conjunto. Cada unidad responde también conforme a sus propias particularidades.

Tomando como base este modelo, los docentes serían parte de la particularidad, la textura, color y relieve de cada unidad, afectados también por los movimientos generados por la cúspide; pero sobre todo generadores del movimiento de cada unidad, por ser una parte medular del proceso educativo, los docentes serán los actores principales en las resultantes de la implementación de las políticas.

Es por esto la importancia de este tema: “Los docentes y la percepción del cambio”. Hasta donde en cada unidad académica o plantel se perciben los cambios, que si bien han sido propuestos por el programa de desarrollo institucional a nivel nacional y soportados en esa base estructural, también son resultado de la misma actividad académica en cada unidad. Al respecto Clark (1992) señala que los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición; aspectos relacionados con la profesionalización.

A fin de tomar una idea general de si el docente percibe o no los cambios inducidos por las políticas en el proceso educativo, dentro del mismo instrumento básico para este trabajo, en el trimestre septiembre noviembre del 1999, cuando se había ya implementado del programa de Desarrollo Institucional de la DGETI, 1996 – 2000 se recabaron datos al respecto.

Se cuestionó si hubo cambios en 17 de los proyectos principales de los señalados en el Programa de Desarrollo Institucional.

Los 17 proyectos principales cuestionados son:

- Planes y programas de estudio
- Acervo bibliográfico
- TV Educativa
- Videotecas
- Auxiliares didácticos
- Relación Familia Escuela
- Demanda Educativa
- Deserción Escolar
- Nivelación e Inducción a alumnos de nuevo ingreso
- Capacitación y formación docente

- Academias
- Profesionalización de la docencia
- Supervisión del trabajodocente
- Participación docente
- Política laboral
- Titulación de egresados
- Distribución de recursos.

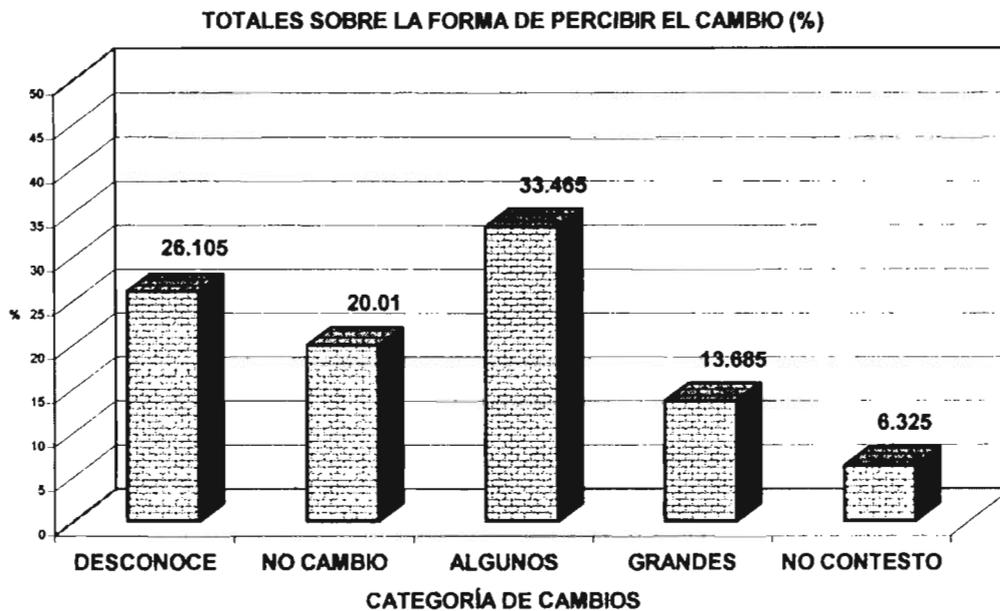
LOS CAMBIOS QUE PERCIBE EL DOCENTE Y LOS CABIOS QUE SE HAN PRESENTADO.

Con la finalidad de dar cuenta de los cambios que el docente percibe en su entorno laboral, en el instrumento aplicado se planteó la pregunta: “De hace 5 años a la fecha ¿Considera que ha habido cambios en los siguientes rubros en este subsistema?”¹³, con 5 opciones de respuesta: Desconoce si hubo cambios, No ha habido cambios, Algunos cambios, Grandes cambios o No responder la pregunta. Y con la finalidad de confirmar y acercarse más a identificar los cambios que se percibían, se tenía también un espacio para señalar los cambios más importantes para el encuestado, un espacio para completar “El cambio consiste en:” Esto para 17 proyectos planteados en el programa de desarrollo institucional.

Se realizaron algunos cruces para indagar si existía relación entre la antigüedad, o la experiencia docente, o los cargos de apoyo a la docencia con la percepción del cambio en algún proyecto en específico, pero al ser tan amplia la diversidad que presenta el grupo de docentes y tan pequeña la muestra que no se encontró una relación clara. Sin embargo se observó una gran similitud de respuestas con respecto al grado de cambio que se percibía en determinados proyectos.

¹³ Se plantean 5 años en la pregunta para ubicar el cambio en un periodo de 2 años de antes y 3 después de haberse implementado el programa.

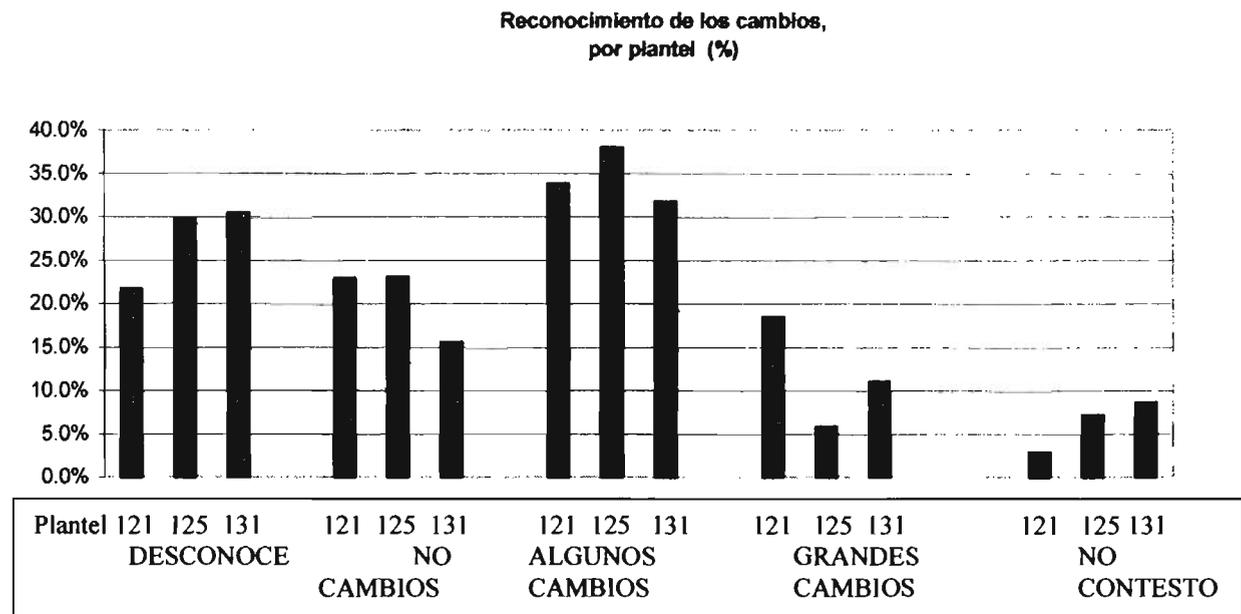
Al tener 17 aspectos con 5 opciones cada uno por cada cuestionario, dio una gran cantidad de datos que fue necesario trabajar estadísticamente (% de frecuencias) para su mejor interpretación. En primera instancia se cuantificaron las opciones elegidas para cada proyecto, se realizaron gráficos para cada opción. Éstas a su vez se concentraron para ubicar las opciones por frecuencia de elección en todos los proyectos, y se hicieron comparativos por plantel. El concentrado de las opciones seleccionadas se presenta en la gráfica 9 a continuación:



Grafica 9 Percepción del cambio

Se observa que hubo una gran tendencia por la respuesta intermedia *algunos cambios* (33.5%), que implica de alguna manera una posición cómoda y de poco compromiso del encuestado para con su respuesta. En segundo lugar se encontró que *desconocen si hubo cambios*, (26.1%). Otro punto importante es cuando la persona afirma con conocimiento que *No ha a habido cambios*, representando éstos un 20.01 % de los casos. La opción *grandes cambios* fue solamente del 13.6 %. Las opción de No contestar fue escasa representando un 6.2 % del total.

En primera instancia se trató de averiguar si había diferencia significativa entre las respuestas aportadas por los integrantes de los tres planteles, Para esto se totalizaron las repuestas para cada opción, por plantel. Los resultados, en porcentaje, se presentan en la gráfica 10 siguiente. En él se observa que los resultados son muy similares entre planteles.



Grafica 10. Percepción de los cambios por plantel %

Sin embargo también podríamos ubicarlos máximos y mínimos por plantel y ubicar si hay diferencias entre ellos.

Se podría decir para el plantel 121

- se distinguió por seleccionar menos ocasiones el DESCONOCE, y
- reconocer en más ocasiones GRANDES CAMBIOS.
- Fue donde menos personas dejaron sin contestar.

A su vez el plantel 125,

- fue el que menos reconoció GRANDES CAMBIOS, y
- el que con mayor frecuencia se situó en posición cómoda de ALGUNOS CAMBIOS.

- Su respuesta de DESCONOCER CAMBIOS es muy alta.

El plantel 131

- Seleccionó en menos ocasiones la opción de NO CAMBIOS.
- Donde se encontró la mayor frecuencia de DESCONOCER, y
- También la mayor frecuencia de NO CONTESTAR.

A *grosso modo* se podría decir que el plantel 121 parece ser el que reconoce más el cambio. Aspecto que se podrá cruzar más adelante con profesionalización.

Para los fines de este trabajo se considerarán los datos de los tres planteles como un solo grupo, sin diferenciar por plantel, para continuar con el análisis.

CONTINUIDAD O CAMBIO. LOS CAMBIOS QUE SE PERCIBEN.

En este apartado se observan el tipo de cambio señalado para cada uno de los 17 proyectos que se cuestionaron. Con este ejercicio, más que respuestas concretas, se busca encontrar algunos aspectos que den indicio sobre si el trabajo académico se ha visto afectado o no por los cambios propuestos en las políticas educativas.

Para esto se realizó un concentrado de las respuestas plasmadas en la parte final del cuestionario. Se realizó una gráfica para cada opción de cambio con los 17 proyectos. Se obtuvieron 5 gráficas de barras (gráficas 28 a 32 en el anexo) en las que las barras representan la frecuencia con que los proyectos fueron señalados, esto para cada una de las 5 opciones. En estas gráficas se ve claramente cuáles son los programas en los cuales se reconoce el cambio y en cuales se reconoce que no ha habido cambios, así como también los proyectos en los cuales se manifiesta un desconocimiento, la opción de no contestar fue poco frecuente.

Se consideró conveniente entonces usar la técnica del claroscuro, en donde la idea es resaltar luces y sombras, que inviten a descifrar el espectro, en este caso los más y los menos señalados en cada opción. A continuación se presentan los proyectos señalados por orden de mayor a menor frecuencia. Más adelante se abordarán cada uno de ellos y los señalamientos al respecto, buscando principalmente contrastar lo planteado en las políticas, lo que percibe el docente y sus comentarios.

1.- DESCONOCE SI HUBO CAMBIOS

En este concentrado podemos concluir que los proyectos que se desconocen por la mayoría de los encuestados, señalados de mayor a menor frecuencia, son:

- Distribución de recursos
- TV. Educativa y las videotecas
- titulación de egresados
- participación docente.

2.-NO HA HABIDO CAMBIOS

Aquí se observa que los proyecto que en más ocasiones se afirma no ha habido cambios, siguiendo orden de frecuencia, son:

- las academias, seguida por
- la supervisión docente
- y la política laboral.

3. ALGUNOS CAMBIOS

Los proyectos que recibieron mayor puntaje en el aspecto de *ALGUNOS CAMBIOS*, fueron:

- Planes y programas
- Acervo bibliográfico

- Relación Familia Escuela
- Nivelación e inducción a alumnos
- La capacitación y formación docente.

4.- GRANDES CAMBIOS.

En el caso de GRANDES CAMBIOS son en realidad bajas las frecuencias de esta selección, y fue en el rubro

- Demanda educativa
- Relación Familia Escuela
- Capacitación y formación docente

5.- NO CONTESTARON

Fueron pocos los casos en que NO CONTESTARON, sin embargo los aspectos que sobresalieron fueron:

- Política laboral,
- TV. Educativa,
- Videotecas y
- Auxiliares didácticos

DESTELLOS EN EL ESPECTRO

Haciendo analogía a la difracción de la luz, cuando un rayo de luz atraviesa un prisma se descompone en un espectro multicolor, la información recabada sería el rayo que será descompuesto y permitir dilucidar algunos de sus elementos constituyentes.

Este apartado tiene la finalidad de profundizar en los datos anteriores, contrastando las aportaciones de los docentes encuestados y resaltar los cambios: que es lo que ha cambiado y qué cambios se perciben.

En cada uno de los espacios para los 17 rubros se esperaba que el encuestado señalara los cambios que percibía o cómo percibía el cambio. Hubo algunos puntos en que casi no hubo comentarios por parte de los encuestados, y otros en los que sí hubo muchas aportaciones de los docentes que nos indican en qué sentido entienden el cambio. Estos sirvieron para realizar un mejor aproximación, tomando los rubros más señalados y los menos señalados en cada una de las opciones; a la vez que se relacionan con las aportaciones de los docentes al mismo.¹⁴

A.- GRANDES O ALGUNOS CAMBIOS.

- 1) La “demanda educativa”: sólo se menciona en el apartado de grandes cambios y no en algunos cambios. Casi el 80 % de las aportaciones se refirieron al aumento o disminución de la demanda en su plantel. Donde ha disminuído observan una mayor publicidad, y nuevas carreras.

Los encuestados de 2 planteles señalan que la demanda ha aumentado y los de otro plantel coinciden en que ha disminuído, aparentemente por mayor oferta educativa en la zona. Además la implementación del sistema abierto SAETI, ha incrementado el número de alumnos que atienden los docentes.

Una aportación refiere aumento en la demanda por la “calidad educativa”, y solo una aportación alude a no haber atendido lo propuesto en el Plan estatal de desarrollo.

El docente sí percibe los cambios en la demanda educativa por el número de grupos o alumnos que atiende, el que sea sólo una la aportación que habla de “calidad educativa” o de mayor oferta educativa en el área, nos podría hablar de que son pocos los docentes que se preocupan por este rubro, su trabajo es impartir las clases y no la captación de nuevos alumnos.

¹⁴ Con objeto de no manejar tantas cifras y porcentajes, se tomó la decisión de señalar porcentajes sólo para las más representativas de cada opción. Las siguientes solo se mencionan las proporciones: un cuarto, la tercera parte, etc...

- 2) La “Relación Familia Escuela”, en un puntaje elevado, sí se percibe el cambio en la comunicación que existe actualmente entre la familia del educando y la escuela.

El sentido del cambio señalado en el apartado: “El cambio consiste en. . .” se tuvieron 24 aportaciones, las cuales se pueden resumir en tres:

que ahora se hacen juntas con padres de familia, por lo menos una al semestre, se les informa de la normatividad del plantel y se entregan las calificaciones de sus hijos.

Se menciona que en el plantel 121 no había Sociedad de padres de Familia y que ahora ya existe. Sólo una persona menciona que esto se ha fomentado desde el programa OPTANI desde el 95.

El docente es consciente de la mayor comunicación entre la escuela y los padres de familia. Ahora se les cita con la finalidad de darles a conocer los lineamientos de la escuela y la entrega de calificaciones, por unidad o por semestre.

La formación de sociedades de padres de familia y su participación en la vida escolar se asemeja a la tradicional figura de éstas en la educación básica, en la que ha sido una especie de “junta de mejoras”, cuya principal función radica en hacer aportaciones económicas al plantel se destinan a cubrir algunas necesidades señaladas por los directivos.

Dos aristas a considerar en este punto: Por un lado una supuesta mayor participación familia – escuela en la educación de los jóvenes, por otro el recurrir a una estrategia ya probada en el nivel básico para la obtención de recursos ante el adelgazamiento de los financiamientos. Sería interesante investigar ¿Cuál es la función que cubren o debieran cubrir las sociedades de padres de familia en los planteles del nivel Medio Superior?

- 3) En “Capacitación y Formación Docente”, En la respuesta a “El cambio consiste en...” se señalan que los cambios consisten en una mayor oferta de cursos de capacitación para el docente, primordialmente actualización en las áreas

técnicas, aunque reconocen que son pocos los docentes asignados a los cursos. Así mismo 2 personas señalan que falta la formación en el área humanística e inducción a la práctica docente para nuevo personal. Una aportación se refiere a que se da todo el apoyo para la capacitación de quien lo desee.

Anteriormente la DGETI ofrecía muy escasos cursos de actualización técnica o profesional a sus docentes, la mayor parte de las veces la actualización era por iniciativa propia del docente, no contaba con ningún apoyo de la institución. La realidad es que los docentes se encontraban en lo general con resago tecnológico importante.

En el programa 1995 - 2000 la DGETI se propuso la actualización tecnológica de sus docentes, para lograrlo se han fomentado las “estadías docentes” cuyo objetivo es el acercamiento del docente a las necesidades y realidades industriales, así como la actualización para docentes de las materias de especialidad tecnológica se han ofrecido bastantes cursos de actualización sobre todo en las áreas tecnológicas.

Se trata de dar a conocer tecnologías de punta en las diversas áreas de especialidades tecnológicas de los planteles. La dinámica que inició este proceso de actualización tecnológica a docentes fue un modelo de cascada: se seleccionaban a un maestro de cada estado para asistir a cursos de actualización. El cual adquiría el compromiso de reproducirlo a otro grupo de compañeros del mismo estado, y estos a su vez a los de su plantel.

Aún cuando fue una forma de llevar la actualización a un mayor número de docentes, no siempre funcionó de la manera esperada por diversas razones: en el caso de la reproducción era común encontrarse con el hecho de no contar con el equipo y material adecuado, sobre todo cuando se trataban de tecnologías de punta, o que no se daban las facilidades de financiamiento, o que el docente se negara a reproducir el curso aduciendo falta de tiempo. En alguna ocasión se argumentó que el curso al que asistieron no aportó nada, ¿qué reproducían entonces?

Otra dinámica, muy particular, fue la de generar especialización sólo en el área de mecatrónica, para lo cual se designó a algunos docentes del área de electrónica a que recibieran esa especialización. En el estado fueron: docentes del plantel 121 los que la recibieron. Ese mismo plantel fué tomado como plantel piloto para la introducción de una nueva modalidad educativa: La Educación Basada en Normas de Competencia, (EBC) para lo cual otros docentes recibieron capacitación; tal vez eso explique porque ese plantel reporta mayor capacitación financiada por la institución y mayor reconocimiento de cambios.

El resultado global es que hubo maestros que sí recibieron actualización, mas no todos, al privilegiar las áreas de electrónica y mecatrónica, y se descuidaron otras áreas. La prioridad de esas áreas es un indicador de lo que la institución valora como deseable. Hubo al parecer la reducción del concepto de tecnología a cibernética, mecatrónica, robótica, donde se apuesta a generar tecnología de punta, apoyado por el convenio con Japón en esa área, descuidando otras áreas parte de la educación tecnológica.

- 4) Con respecto a los cambios en Planes y Programas señalados curiosamente solo como algunos cambios. La implementación del programa de desarrollo indujo a la compactación de las 72 carreras técnicas antes existentes a solo 18. El cambio debió haber sido muy grande, sin embargo no se percibe así. Durante el periodo 98-99 se solicitó a las academias estatales de las 18 especialidades ofertadas, hacer propuestas de actualización a los planes y programas de estudio, incluso en algunos casos la modificación del nombre de la especialidad técnica; propuestas que se llevaron a las reuniones de academias nacionales, a fin de incluir en ellos nuevos avances tecnológicos y nuevas tecnologías. La implementación debía ser en el periodo 2000-2001, sin embargo esto se atrasó un año y fué hasta agosto del 2002 en que dieron inicio los nuevos planes y programas de estudio.

Esta puede ser la razón por la cual el docente solo percibe algunos cambios y en sus aportaciones señale la reestructuración de carreras y la adecuación de contenidos de los programas, tal vez por su participación en las reuniones de academia para este efecto. Dos aportaciones señalan que hubo propuestas de cambio pero no saben si fueron aceptadas a nivel nacional.

- 5) Sobre los cursos de “Nivelación e Inducción a alumnos de nuevo ingreso”. Con ellos se pretende dar al alumno de nuevo ingreso una inducción al sistema educativo a que ingresa, sus normas, y potencialidades. En la parte académica se trata de subsanar deficiencias detectadas nacionalmente en alumnos del nivel medio superior en áreas de pensamiento formal y desarrollo de habilidades verbales.

Las aportaciones a este tema fueron muy diversas en su contenido, pues al parecer algunos los desconocen mientras que otros pueden opinar sobre los textos, las temáticas abordadas o la importancia de que el personal docente que los imparte reciba una capacitación. Algunas personas se enfocan al escaso impacto de estos cursos, o que es necesaria la selección de docentes para su impartición y ser capacitados y otra en que se dan por rutina y no por lo que están diseñados.

El hecho de que solo se mencionen los cursos de nivelación y hacer a un lado la inducción (en dos planteles) deja ver el predominio de una visión de la educación basada en la acumulación de conocimientos, no considerando importante la integración del alumno a lo que será para él el inicio de un nuevo nivel educativo y sus nuevas perspectivas. De nueva cuenta la parte humanística de la educación es menospreciada, prevaleciendo el tecnicismo

Dependiendo de los planteles y del personal con que cuente, por lo general estos cursos son impartidos por maestros del área de matemáticas y de lenguaje, los maestros de áreas como histórico social o de alguna especialidad no son comisionados a impartir estos cursos, por lo cual desconocen su implementación y modificaciones o efectos, no se integran a esta

parte del proceso. Los resultados de los mismos, la retroalimentación sobre sus efectos tampoco se da a conocer a los docentes.

LA CONTINUIDAD FRENTE AL CAMBIO. CLARO- OSCURO DEL ESPECTRO.

B- CONTINUIDAD EN VEZ DE CAMBIO.

Este rubro que concentra las aportaciones donde el docente reconoce que no ha habido cambio es importante si se considera que en él se señala aspectos caracterizados más por la continuidad. En estos tenemos:

- 1) **EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS** El 43 % de los docentes señaló que no hay cambios en el trabajo de las academias, es un indicador importante pues todos los docentes participan al menos en una academia, el que una mayoría señale que no ha habido cambios indica que la forma de trabajo de estos organismos no se ha visto modificada significativamente.

Sin embargo en las aportaciones se reconocen algunos cambios en la organización y participación en la modificación y actualización de planes y programas de estudio. Se podría interpretar como que la participación en la modificación de planes de estudio no ha implicado un cambio en la forma de trabajo de las academias. También se señala el escaso reconocimiento a su labor, así como la falta de motivación a esas actividades por parte de la dirección del plantel.

- 2) El no cambio en la **SUPERVISIÓN DEL TRABAJO DOCENTE** también es de llamar la atención, pues si bien se ha incrementado a raíz del nuevo programa de desarrollo institucional, (con las evaluaciones semestrales a cada docente que pide el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica: Cosnet, por ejemplo) el 35 % de los docentes encuestados señalan que no ha habido cambios.

Los **comentarios** van desde quien dice que no se realiza ninguna supervisión del trabajo docente hasta quienes califican y critican las formas y métodos utilizados para la supervisión, los parámetros utilizados y la subjetividad de los mismos. Sólo 4 aportaciones de planteles diferentes coinciden en una visión muy reducida de supervisión mediante la verificación del cumplimiento del avance programático. El concepto de supervisión de su trabajo no es claro para los docentes ni uniforme, surgen interrogantes sobre si el docente está enterado de estas formas de evaluación o no las considera supervisión del trabajo docente.

3) Política Laboral. El hecho de que un 35 % de los docentes encuestados señalen el no cambio en LA POLÍTICA LABORAL también indica un gran desconocimiento de este rubro. Se deja ver que la mayor parte de los docentes encuestados la relacionaron con los procesos de política interna, con comentarios como: “no hay democracia, “no se puede opinar”, “siempre son los mismos grupos”, “haber que pasa con este nuevo director”. Sólo hubo 2 personas que hablaron de prestaciones, curiosamente uno del aumento y otro del detrimento de las prestaciones. ¿Será que al ser el gobierno de este tipos de instituciones, principalmente de orden político, permee de cierta manera a la organización del trabajo, que todo lo que contenga la palabra política se relacione a esa forma de gobierno?

En el caso de la política laboral algunos de los cambios han sido el objetivo de fomentar la superación, capacitación y actualización de los docentes, en las áreas técnicas y pedagógicas, implementando una estrategia a base de estímulos económicos y el estímulo al desempeño académico. Los requisitos de promoción a una categoría superior también se han incrementado en los últimos años. Si antes el nivel licenciatura era lo deseable, ahora lo es el grado de maestría y doctorado. Se introdujo la investigación como parte de las actividades docentes, aun cuando no se han establecido las condiciones para realizarla. Se ha creado la figura de las comisiones dictaminadoras cuya función es el arbitraje en la asignación de nuevas plazas y/o el concurso por los recursos disponibles en cada plantel, entre otros muchos.

- 4) La PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA, se menciona como no cambio. De acuerdo a lo señalado en el programa de desarrollo institucional, la profesionalización de la docencia consiste en un salario digno, que los docentes tengan estudios a nivel licenciatura, ayudarlos a que obtengan el título, favorecer una mejor preparación mediante estímulos económicos o recategorizaciones.

Sin embargo, la profesionalización de la docencia debe ir más allá de los grados académicos logrados, debe incluir un reconocimiento económico y social al trabajo desempeñado, así como el prestigio social de un profesional de la educación como se señaló en el tema ya abordado anteriormente. Aspecto que en nuestro país está muy demeritado en la educación básica y media superior. y, si como se ha señalado, la educación tecnológica carece de prestigio social, ¿qué reconocimiento social han de esperar sus docentes?

Cuestionar porqué no se percibe un cambio en este rubro nos lleva a confrontar lo que plantean las políticas 1996-2000 con la caracterización del docente. Con respecto al grado académico de licenciatura mínimo, si la mayoría de los docentes ya cuenta con él, no era necesario obtenerlo. Otra posible causa sería que los procesos de recategorización tiene ya 15 años. No es exclusivo del periodo 1995-2000. Los estímulos económicos al mérito académico, parte de esa política laboral, tiene aproximadamente desde el 1992 o 1994, por lo cual también es anterior al periodo estudiado. Otro detalle al respecto de este es el uso de la misma escala de calificación para instituciones de educación tecnológica del nivel superior y medio superior, a pesar de existir un abismo de diferencia entre la infraestructura y realidades imperantes en los dos niveles educativos. Es decir en ambos niveles se cuantifican proyectos de investigación, publicaciones internacionales, asesorías de tesis, impartición de cursos a posgraduados, asesorías a empresas o terceros a través de la institución, etcétera, aspectos que son más factibles de realizar para el docente del nivel superior.

En cuanto al monto del estímulo económico, está condicionado al puntaje alcanzado, y éste a su vez al tiempo contratado. Esta prestación en un principio fue solo para tiempos completos (solo el 31 % de los docentes de todo el estado y el 33 % de los docentes encuestados cuentan con ese nombramiento). Después se dio oportunidad de participar a $\frac{3}{4}$ y $\frac{1}{2}$ tiempos, pero con la aclaración de que solo pueden alcanzar hasta 3 niveles (el tiempo completo alcanza hasta 10), y que el estímulo se daría sólo en caso de que hubiera recursos. (El origen de los recursos es diferente; uno se asegura, para tiempos completos; el otro no).

A quienes tienen nombramiento de tiempo completo y reciben este tipo estímulo, se les hace firmar una carta de exclusividad, con lo que se pretende motivar al docente a una mayor y mejor dedicación a la docencia. Así podría decirse que las condiciones planteadas por la institución, solamente considera a una tercera parte de su personal, a los tiempos completos, como los profesionales de la educación; a los tiempos parciales se les considera trabajadores a destajo o “de segunda”.

Lo que queda claro es que lo que el programa ofrece no corresponde con las necesidades reales de profesionalización de estos docentes. Y los docentes a su vez no consideran que se esté avanzando en la profesionalización de la docencia.

C. SE DESCONOCE EL CAMBIO

- 1) **Desconocer sobre la** Distribución de recursos fue la respuesta con mayor puntaje. Las opiniones al respecto fueron menos del 10 %, señalando que desconocían, que no participan las jefaturas en ese tema, y una que se había comprado equipo y herramientas. La distribución de recursos siempre ha sido manejada con extrema discreción. El conocimiento que puede tener el docente al respecto dependerá de la observación que realice sobre la inversión en algunos puntos específicos como la compra de material bibliográfico o equipo para talleres, la inversión en la construcción

de nuevas áreas, etc. Sólo por la observación, los docentes nunca son informados sobre los mismos.

En el Programa de Desarrollo Institucional se marcaron a los Directores de los planteles pautas en cuanto a la distribución de recursos, es decir, se proponía que un determinado porcentaje de los recursos propios del plantel, (por cuotas voluntarias de padres de familia, exámenes de regularización y otros) se debería invertir en bibliografía, otro en equipo para laboratorio, etc.

- 2) **Desconocer sobre cambios en TV EDUCATIVA Y VIDEOTECAS.** También es algo interesante ya que institucionalmente se le han dado gran impulso y son dos aspectos con los que DGETI ufana de haberse “modernizado”. Algunas de las aportaciones indican que los programas de TV educativa son obsoletos, que son repetidos, que ya no se recibe la señal, que no se emplea, que es de difícil acceso, que tuvo éxito del 1992 al 1995, que se desaprovechó la estrategia inicial. En conclusión, el docente al parecer no lo utiliza, el plantel no lo da a conocer, o no hace lo posible por recibir y aprovechar la señal.

- 3) Con respecto a las **VIDEOTECAS**, poco más de la tercera parte aportó algún comentario en las cuales se habla de un incremento en el número de videos y la calidad de los mismos, su uso como apoyo didáctico y actualización, que existen algunos sobre las especialidades, sin embargo el equipo es escaso por lo cual se usan poco. Este programa como el de TV educativa van de la mano. En primer lugar la señal de TV educativa tiene una hora diaria con el programa “la huella del hombre” dedicada exclusivamente a la DGETI, además de ofrecer otros programas de actualización científica. Se supone que en cada plantel existe el equipo necesario para recibir la señal, grabar los programas y formar una videoteca que pueda ser utilizada como apoyo didáctico. La realidad, al menos en estos tres planteles, es que no funciona de esa manera, y que no son usados por la mayoría de los docentes.

- 4) El desconocimiento sobre LA PARTICIPACIÓN DOCENTE y sobre la TITULACIÓN DE EGRESADOS, también nos indica la poca vinculación del docente con el proceso educativo global, al parecer su labor se centra en las actividades frente a grupo, otros aspectos escolares que forman parte del proceso educativo e influyen en la forma de evaluación institucional, de las nuevas formas de entender la calidad educativa en las nuevas políticas educativas no han llegado a penetrar hasta la cultura del quehacer docente.

EL DOCENTE EN LA RELACIÓN PROFESIONALIZACIÓN Y CAMBIO.

En este apartado se busca encontrar si existe una relación entre el grado de profesionalización del docente y el grado de percepción del cambio que se está viviendo en la institución escolar a raíz de las nuevas demandas a la educación y la implementación de ciertos programas y acciones que suponen un cambio estructural a nivel macro a fin de modificar también el nivel micro, el nivel del aula.

La búsqueda de esta relación nace de la inquietud de conocer en primera instancia el grado de profesionalización que tienen los docentes de la DGETI, y si ésta profesionalización corresponde a una mayor percepción de las innovaciones implementadas en el modelo educativo en el que labora; de esta manera ubicar si las propuestas de cambio está llegando a la base de la estructura educativa, al aula; o son solo una simulación de las estructuras y al interior del proceso no hay cambios.

Establecer esta relación implica reconocer al docente y la gran diversidad encontrada entre ellos en este subsistema, considerarlo un elemento activo y mediatizador de las prescripciones curriculares mediante su trabajo en el aula. Así mismo se introduce el concepto de profesionalización de la docencia cuya función sería ubicar las condiciones en que se desempeña el trabajo docente, reconociendo que esta actividad está influenciada por lo social, político y económico; y por último el cambio. Cambio que es estipulado como objetivo, como un efecto deseable de la implementación de políticas educativas, innovaciones, reformas y nuevas expectativas sociales a la educación. Cambios que implican no solo modificaciones a nivel curricular, también modificaciones en la organización y los modelos de gestión educativa. Pretensiones de cambio que se caracterizan por ser parte de un proceso inacabado e inmaduro.

Para fines de este trabajo, la forma en que el docente calificó el cambio dará indicios sobre el peso de las políticas en la organización del trabajo educativo y su trascendencia hasta el docente y su actividad en el aula. El puente entre profesionalización y cambio se construye

a partir de considerar que la profesionalización docente incluye una serie de condiciones relacionadas con el ejercicio de una actividad laboral y el grado de integración a la misma, aspectos que están condicionados a su vez por los procesos institucionalizados y las expectativas de la institución hacia sus integrantes: es decir la implementación de políticas para la gestión del cambio.

Tratando de establecer un orden a la gran complejidad que representa tanto la percepción del cambio como la profesionalización, se toma como punto de partida la propuesta metodológica de Gil Ánton y Lilia Pérez Franco en el capítulo III de “Académicos, un botón de muestra”, con respecto a considerar dos polos que ayudaran a formar una tipificación construida que permitiera resaltar los rasgos más recurrentes y distintivos de la profesión docente.

Se considera pertinente aclarar que la función científica de una tipología es generar un modelo conceptual que no representa situaciones reales aunque sí probables, ordenar datos concretos a fin de que se pueda emplear para comparar con otros casos. Las tipologías son construcciones abstractas, que deberán ser consideradas como momentos en la tarea de investigar, y no ser el fin mismo de la investigación, ya que las personas así como los grupos sociales y las sociedades mismas se transforman.

La tipificación se construye así a partir de las dos categorías mencionadas previamente: profesionalización y cambio¹⁵. Con este cruce se tendrán 4 posibilidades concretas:

- Docentes altamente profesionalizados y con alta percepción del cambio o no cambio. (califican el cambio como grandes, algunos o no cambio)
- Los docentes que están altamente profesionalizados pero con poca percepción del cambio, (desconocen si ha habido cambios)

¹⁵ Se realizaron diversos cruces entre las características de profesionalidad y los cambios observados en los diferentes proyectos, sin embargo al ser tan amplia la diversidad de los docentes y tan pequeña la muestra, no se lograron establecer patrones claros. Por lo cual se decidió utilizar el cruce como otra forma de ubicar en una clasificación.

- Los docentes con alto grado de percepción del cambio, pero con bajo grado de profesionalización y
- Docentes con bajo grado de profesionalización y también una baja percepción del cambio.

Establecer este cruce requirió relacionar de una manera diferente los datos recopilados con el instrumento aplicado, con respecto a la percepción del cambio por una parte y con los indicadores del grado de profesionalización por otra.

Como se planteó anteriormente (cf p. 81), los elementos considerados como indicadores fundamentales de la profesionalización docente en este trabajo son: dependencia económica al salario, tiempo de contratación, nivel formativo, antigüedad en el sistema y los años de experiencia docente.

Se concluye que un gran número de los docentes encuestados caben en el grupo de alta profesionalización pues presentan una alta dependencia económica al salario ya que prácticamente la mitad¹⁶ de los docentes encuestados reportaron que su salario de la DGETI es el 100 % de sus ingresos personales, y para las dos terceras partes, representan más del 50 % y solo poco más de la décima parte señalan tener otros ingresos mayores, representando el salario de la DGETI, menos del 50% de sus ingresos. Sobre los docentes que informan tener otra actividad económica, son pocos, casi una quinta parte, y de ellos la mitad refiere que está relacionada con la docencia y la otra mitad que esa otra actividad económica se refiere a su profesión. Esto habla de considerar a la docencia como su principal actividad económica. Por otra parte, quienes reportan otra actividad económica son también aquellos que su salario de la DGETI representa menos del 50 % de sus ingresos y tienen contratos de menos de 20 horas. Este último grupo se ubica como de baja profesionalización en la docencia.

¹⁶ Con la finalidad de hacer más ágil la lectura de esta sección y no saturar con tantos porcentajes, se mencionan los grupos que se conforman de manera proporcional: una quinta parte, más de la mitad, etcétera.

Con respecto al tiempo de contratación también se puede considerar que los docentes de estas instituciones se podrían calificar como altamente profesionalizados pues el la tercera parte cuenta con nombramientos de tiempo completo y más de la mitad están contratados por 30 o más horas. En contraste, en el grupo de baja profesionalización quedan quienes tienen comprometido menos de 20 horas con la institución representan solo el 3.5 % de los casos muestra.

Como señalamos en el capítulo de caracterización del docente, la mayor parte (86 %) de los docentes de estos 3 planteles cumplen el requisito de contar con estudios de licenciatura como mínimo, los niveles de posgrado son escasos, quedando dentro del grupo de alta profesionalidad; por otro lado los maestros que cuentan solo con estudios de normal son muy pocos y comparten la característica de tener más antigüedad y más edad.

El tiempo de antigüedad en el sistema nos habla de una gran permanencia en el mismo, pues más de las tres cuartas partes de los docentes cuentan con más de 10 años de antigüedad. Y también de experiencia docente se encuentra más de las $\frac{3}{4}$ partes de los docentes con más de 10 años. El rango de mayor frecuencia se encuentra entre 16 a 20 años de experiencia docente, por medio de la transmisión del conocimiento disciplinar, permite el ejercicio de la profesión en el área de la docencia. Lo que los clasifica en el grupo de alta profesionalización.

Con esos resultados se puede concluir que en la gran mayoría de los docentes se encuentran aspectos que hablan de una alta profesionalización en la docencia.

¿Qué sucede con respecto a la percepción del cambio? Ya se mencionaron en un capítulo anterior, cómo y en qué aspectos califica el docente que ha habido o no ha habido cambios; así como también aspectos que afirma desconocer. Ahora se trabajarán en global y sobre todo los aspectos de mayor peso para tratar de conformar la percepción del cambio como otro polo. Para hacerlo más legible y significativo se realizaron algunas consideraciones y agrupaciones de los proyectos evaluados que se detallan a continuación.

Con respecto a la percepción del cambio de los 17 proyectos señalados en el cuestionario, para su manejo en este apartado se clasificaron en 3 grupos, dependiendo el campo a que se refieren: el de la gestión, el de atención al estudiante y el de los docentes. Se eligió éste último ya que considera aspectos más relacionados con la actividad docente como son:

- Capacitación y formación docente.
- Academias.
- Profesionalización de la docencia.
- Supervisión del trabajo docente.
- Participación docente.
- Política laboral.

Para cada uno de estos aspectos se cuantificó la mayor tendencia en cuanto a la calificación del cambio por los docentes, que va desde el desconocimiento de cambios, el no cambio, algunos cambios y grandes cambios.

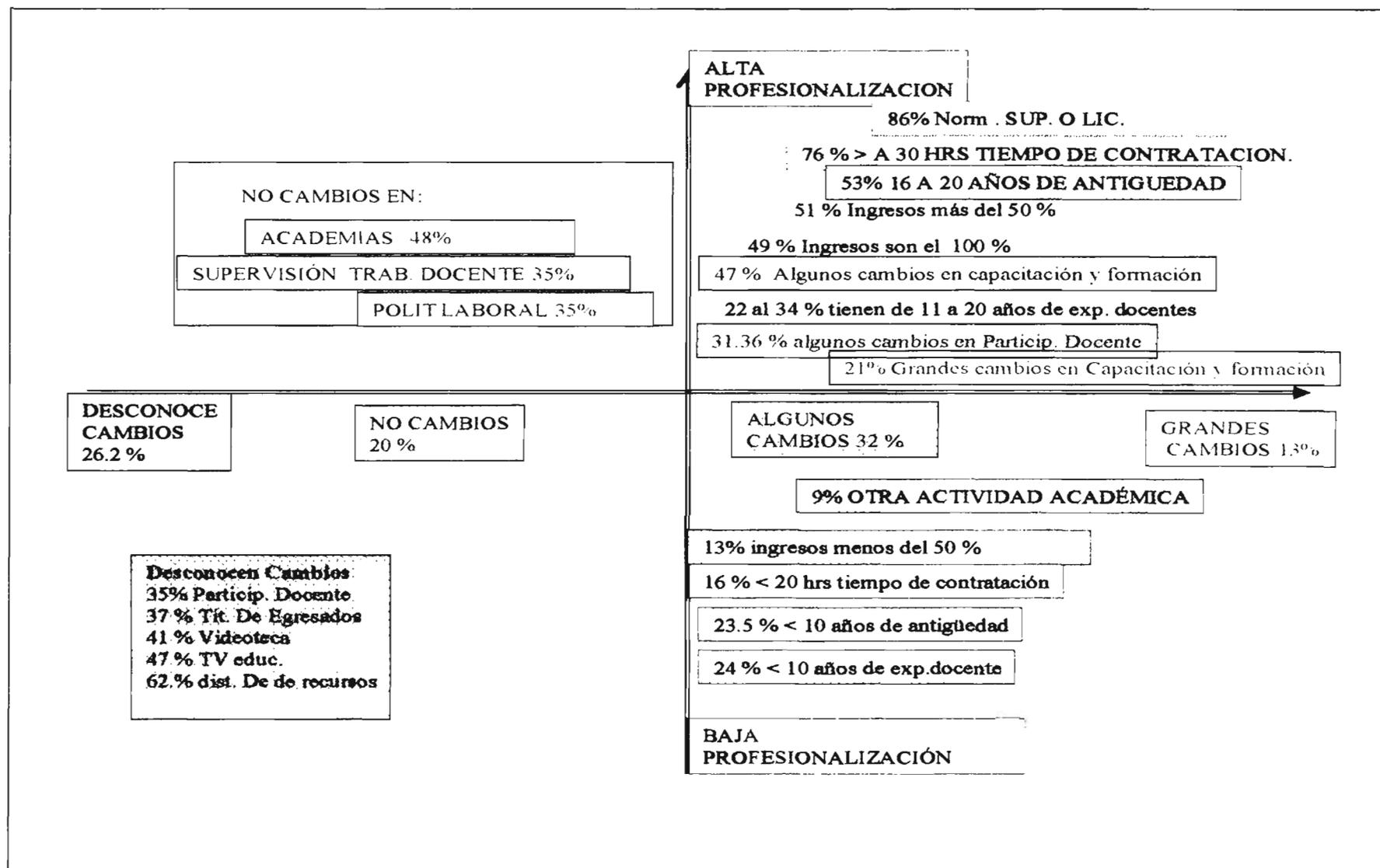
Se realizó algo semejante con los aspectos señalados como representativos de profesionalización:

- Dependencia económica al salario.
- Tiempo de contratación.
- Nivel formativo
- Antigüedad en el sistema.
- Años de experiencia docente.

En estos caso el grado de profesionalización fue ubicado de acuerdo al grado de compromiso del docente con la institución, es decir a mayor dependencia al salario, tiempo de contratación, antigüedad, y años de experiencia, mayor profesionalización, y viceversa. Se ubicaron en un cuadrante donde el eje horizontal está representado por el grado de conocimiento o no de cambios, y el eje vertical a la profesionalización.

El cruce de estos dos ejes, dio como resultado que la gran parte de los docentes se encuentran en el plano correspondiente a una alta profesionalización y que en lo que respecta a los aspectos relacionados con su actividad docente, los han calificado como algunos o no cambios.

Son pocos los docentes que aún cumpliendo las características de alta profesionalización reconocen grandes cambios.



Grafica 11. CRUCE PROFESIONALIZACIÓN - CAMBIO

También se consideraron en alta profesionalización el reconocimiento de no cambios, en el cual quedaron ubicados las academias, la supervisión del trabajo docente y la política laboral.

Por otra parte dentro del cuadrante que implica una baja profesionalización y bajo reconocimiento de cambios en los programas seleccionados como relacionados con la actividad docente, quedó únicamente la participación docente. También entrarían en este cuadrante aspectos relacionados con la gestión escolar primordialmente, como las videotecas, la titulación de egresados, la TV. Educativa y la distribución de recursos. Esto habla de la escasa participación del docente en otras cuestiones que si bien son importantes en el proceso educativo, no se ha logrado que estén relacionados directamente con la actividad docente e influyan en el trabajo del aula.

Por otra parte, en el cuadrante de Baja profesionalización y grandes cambios, también quedó poco poblado pues son pocos los docentes que entran en la calificación de baja profesionalización y tampoco se mencionaron casi nunca grandes cambios, solo en capacitación y formación docente.

La ubicación en estos cuadrantes indica la preeminencia de un tipo de docente que si bien se caracteriza por cumplir ciertas características de profesionalidad docente, no alcanza a percibir grandes cambios en el proceso educativo ni en su labor académica.

Esto debe llevar a la reflexión sobre si el cambio que se está dando en las estructuras de estos sistemas educativos, en sus programas de desarrollo así como en los planes y programas serán suficientes para lograr en realidad un cambio en los resultados de la educación. Tenemos a un grupo de personas cuyos indicadores formales hablan de una alta

profesionalización en la docencia, cuando cumplen algunos estándares como sería el nivel académico, el tiempo de contratación, su dependencia económica al salario, todo ello habla de un gran compromiso con la institución. Sin embargo se observa también una contradicción evidente cuando al mismo tiempo desconoce el proyecto educativo en el que está involucrado, sus objetivos y los cambios propuestos para el logro de una mejora en la calidad del servicio educativo.

Los cambios en la estructura educativa deben llegar también al docente, de manera que se logre una visión de la educación más integral, donde la dimensión pedagógica sea la guía, buscar crear nuevas condiciones para el desempeño docente, modificar las prácticas, y rutinas escolares, teniendo como principal objetivo los procesos de aprendizaje y formación personal, tanto del alumno como del docente. Concebir la profesionalización de la docencia como un proceso que ha de llevar a una nueva concepción del trabajo académico, así como de las condiciones en que se desempeña. No caer en el credencialismo ni en el funcionalismo como únicos parámetros para medir el desempeño de los docentes y su profesionalidad.

CONCLUSIÓN:

¿ADAPTACIÓN, CONTINUIDAD O CAMBIO A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

A través de este recorrido por una pequeña sección de la educación tecnológica del nivel medio superior a sido revisada la importancia que esta modalidad tiene en México como opción educativa, un programa de educación para el trabajo sometido a un proceso de cambio y transformación en busca de una mejora de la calidad en el servicio que ofrece mediante algunas políticas educativas planteadas en el programa de desarrollo institucional. La implementación de políticas, los cambios estructurales ¿han sido suficientes para lograr un cambio? El encuentro entre las políticas educativas y la cotidianidad escolar a través de la percepción docente de cambios en su trabajo, han sido el hilo conductor de este trabajo.

Encontramos, respecto a su organización estructural, un sistema educativo relativamente joven, producto de la expansión educativa de los 70's, de grandes dimensiones y amplia representación en la educación media superior en la actualidad, con carácter federal, que no ha sido descentralizado a los estados como otros sistemas educativos del mismo nivel y con el mismo carácter tecnológico; vinculado al gobierno federal de tal forma que es éste quien dicta el sentido de sus políticas y expectativas de desarrollo, las cuales desde la década del los 90 han introducido la necesidad de cambios para mejorar la calidad educativa. Es desde ésta perspectiva que nace la pregunta ¿continuidad o cambio?

A través de la revisión de las expectativas de esta sistema educativo y se encontró que la formación para el trabajo es una de las utopías que persigue, esta no ha cambiado, encontramos que su objetivo principal es la formación de técnicos medios que tengan la capacitación necesaria para incursionar en el mundo laboral industrial y ofrece además el bachillerato dando la opción al egresado de continuar sus estudios a nivel superior. Entre las cinco modalidades educativas que ofrece la DGETI, la que más adeptos tiene es el bachillerato tecnológico, el cual presenta algunos cambios en su estructuración: se han reducido el número de especialidades técnicas, se introdujeron nuevos planes y programas

educativos para las mismas, haciéndolas menos especializadas, más generales y tratando de actualizarlos a los nuevos avances en ciencia y tecnología.

Así mismo se observa que en cuanto a los valores planteados por el gobierno federal en un nuevo discurso de modernidad, de apertura, competencia, calidad fueron – al menos aparentemente- fácil y rápidamente introducidos en el sistema. Con ellos nuevos valores se incorporaron al trabajo académico: la eficiencia, la pertinencia del proceso educativo a las demandas de la sociedad. Se presenta el cambio como una necesidad inaplazable para alcanzar la mejora en la calidad del servicio educativo. Por otra parte, nunca se considera el trabajo colegiado como parte importante de dicho cambio, la profesionalización de la docencia se percibe únicamente desde el punto de vista de percepción económica, mas no se le considera como la posesión de conocimientos específicos o las habilidades para la toma de decisiones o los patrones éticos que les lleve a tener un código de conducta, elementos fundamentales de las profesiones ya consolidadas.

Dentro de la perspectiva de necesidad de cambio planteada en las políticas, se implementa la Educación Basada en Normas de Competencia, con la que se espera establecer un vínculo más estrecho entre industria y escuela, nueva modalidad que estuvo como programa piloto en un plantel de la capital potosina, (uno de los planteles muestra) y que está en vías de implementarse en otras especialidades y en otros planteles. Para esto se crean e implementan nuevas modalidades educativas, acordes al discurso de eficiencia y de producción de capital humano, mano de obra calificada para el trabajo industrial.

Con todo lo mencionado anteriormente se puede observar cómo las políticas que se dictan de manera central definitivamente han inducido al cambio en algunos aspectos en los modelos educativos, sin embargo es importante considerar la existencia de una cultura interna de la institución, la cual es determinante en la forma en que se conduce, se transmite la información y se establecen metas y objetivos para que finalmente se pueda lograr una continuidad o un cambio. Así entonces, ¿los cambios inducidos en las estructuras se observan también en la parte humana que conforma este sistema educativo? ¿Han logrado traspasar la estructura para allegarse a la parte cultural e intelectual de estas instituciones?

Es importante señalar que todavía es muy pronto para hacer juicios definitivos al respecto, sin embargo a fin de esclarecer estos cuestionamientos hasta el momento de aplicación del cuestionario, se consideró necesario primero acercarse al tipo de organización del trabajo que predomina en esta institución y de ahí partir hacia el estudio de los docentes que la conforman, con el objetivo de identificar cuánto han penetrado estas políticas educativas.

Con respecto al modo de organización del trabajo docente, se percibe que en la DGETI persiste un modelo político - burocrático, según los modelos que señala Wietsie de Vries (1998), en el cual fue fácil la introducción de políticas gubernamentales y su discurso dominante de calidad, eficiencia, pertinencia, mas sin embargo prevalece el tráfico de influencias. Este modelo político- burocrático, contrasta fuertemente con el modelo más de tipo empresarial sugerido en las expectativas del cambio; característico de una organización que permita la adopción de modelos y sistemas más competitivos donde sea la competencia, los conocimientos y capacidades quienes rijan la autoridad legal dentro de la organización. Es decir las políticas no modificaron a la estructura básica de organización, ni a la planta académica. Los movimientos o cambios de adscripción obedecieron a cambios en los puestos directivos, cambios de grupos de poder y no en sí a la implementación de políticas o a la búsqueda de mayor calidad o eficiencia.

Ha de reconocerse que la implementación de políticas en las instituciones educativas ha tenido gran influencia en la vida académica -a pesar de ser escasamente reconocidas por los docentes-, un ejemplo son las diferentes políticas laborales inducidas como la evaluación y el estímulo al desempeño, el estímulo a la superación, políticas de contratación y políticas de promoción, 3 políticas que funcionan independientemente unas de las otras. Con los cambios inducidos por estos, ahora se privilegian para la promoción a categorías superiores, no solo la antigüedad, también el grado académico y el desarrollo de investigación. Sin embargo no se vislumbran políticas que fortalezcan la planta académica a largo plazo.

Se introdujo el sistema de recompensas financieras aparte del salario, como estímulos al desempeño, sin embargo durante este proceso se observa una transformación del papel que juega la institución, convirtiéndose la parte administrativa de la educación en el juez del

desempeño académico, utilizando un patrón de evaluación que no considera las diferencias existentes entre los perfiles ni entre los niveles educativos, ya que utiliza el mismo patrón para todos los docentes de educación tecnológica, tanto para el de tiempo completo, como para el de contratos de hora clase, para todas las categorías así como para el docente del nivel superior como para el docente del nivel medio superior; lo cual habla de una gran inequidad en de oportunidades. La mayor parte de las prestaciones y estímulos están enfocados para los docentes de tiempo completo con 40 horas de nombramiento cuando apenas el 30 % de sus docentes se encuentran en esa posición, con lo cual resultan excluidos una buena parte de docentes con tiempos parciales que no necesariamente tienen un mal desempeño y que conforman una buena parte del cuerpo docente en los que recae principalmente el trabajo del aula. Con esas políticas ¿en verdad se evalúa el desempeño del docente? Otro aspecto interesante a este rubro de la evaluación del trabajo docente es el que no se proporcione ninguna retroalimentación que pudiese ayudar a la superación de problemas detectados, el uso de esta información es básicamente con fines administrativos y no de superación académica, pudiendo también ser utilizados como instrumentos de poder.

Con respecto al trabajo académico, se observa la continuidad de un modelo tradicional caracterizado por la individualización; el trabajo docente realiza su labor de forma aislada, con escasa coordinación entre los docentes del mismo grupo de alumnos, ni tampoco a través de los semestres en la institución. El modo colegiado de organización del trabajo académico no es una práctica común. En contraparte, desde las nuevas expectativas educativas se plantea la necesidad de un cambio en el rol docente, se espera del docente que sea más participe de la realidad educativa, que sea gestor de nuevas estrategias que permitan adaptar el proceso educativo a los avances tecnológicos y demandas del mundo actual, sin embargo no se encuentran ni se generan las condiciones necesarias para dicho cambio.

A raíz de la implementación de las políticas educativas 1995-2000, se modificaron algunos elementos o indicadores de calidad educativa como sería la infraestructura y el equipamiento en cuanto a libros en las bibliotecas, equipo de cómputo, equipo audiovisual,

la actualización de planes y programas de estudio, pero eso no asegura que los docentes hubiesen cambiado su forma de trabajo. Con esto se puede decir que sí se presentaron cambios, cambios más bien estructurales, pero los docentes y su forma de trabajo al parecer no han cambiado.

¿Las políticas consideran las características de quienes conforman el cuerpo docente? En este aspecto ha de considerarse ¿quién es el docente de la DGETI? ¿Qué rasgos lo caracterizan? Mediante el análisis estadístico, al tratar de responder ese planteamiento queda claro que la mayoría de los docentes encuestados también son producto de la expansión educativa de los 70's, hombres y mujeres que son parte de una nueva generación de profesionistas, generalmente con formación de tipo universitaria, que tuvo como opción laboral la docencia aún careciendo de experiencia profesional en el sector productivo, con la encomienda de dar capacitación técnica, careciendo también en su mayoría de formación pedagógica.

También se encontró que -en cuanto al origen social de los docentes-, la mayor parte de ellos son la primera generación en su familia que tiene acceso a la educación del nivel superior, con una alta dependencia económica al salario que perciben por su labor docente y un evidente paralelismo en cuanto a años de experiencia docente y años de antigüedad en la DGETI, lo cual nos lleva a observar que es la institución la que los ha formado como docentes, y que es en ella donde se han conformado como profesionales de la educación, siguiendo los lineamientos, métodos y proyectos que han modelado su forma de trabajo, los resultados esperados y la forma en que la institución integra al docente en el proyecto institucional.

Valga ahora recordar que en este estudio se encontró el desconocimiento del proyecto institucional en la mayoría de docentes, aún cuando han formado parte de la institución por muchos años y en diferentes puestos de apoyo al proceso educativo; lo cual lleva a reconocer que la cultura institucional conformada no ha logrado una eficiente integración del personal con el proyecto educativo, sus metas y sus logros.

Todo lo anterior habla de un proceso de estructuración de un campo de la docencia con características especiales. La improvisación de personal docente y directivo, la conformación de un nuevo nicho laboral, el predominio de un modo político-burocrático, las exigencias de profesionalización de la docencia así como de educación técnica actualizada y de calidad son elementos que en la actualidad tensionan dicho campo.

También es importante considerar la gran influencia de decisiones políticas gubernamentales en cuanto al desarrollo y crecimiento de los planteles en este subsistema, a la orientación de las especialidades, los programas de estudio así como en cuanto a las modalidades educativas que se imparten en estos establecimientos; aspectos que influyen fuertemente en su organización, y como resultado a dichas tensiones se hayan generado “adaptaciones” para alcanzar los objetivos planteados por la DGETI como estrategias de supervivencia y el cambio no sea una realidad. Si a todo esto añadimos que este sistema educativo es joven y todavía no ha logrado afianzar un prestigio social en cuanto a su función de formar técnicos, podemos decir que este subsistema y sus docentes se encuentran en una situación donde las altas expectativas no corresponden con escasas posibilidades reales.

Las características antes mencionadas: influencia de políticas gubernamentales, escaso prestigio social, altas expectativas, y escasas posibilidades reales, influyen directamente en que el personal de estas instituciones también se vea afectado por el escaso reconocimiento social al trabajo docente. Aunado a que desde la organización del trabajo académico, persiste la percepción de la docencia como un trabajo de mera aplicación de técnicas, el docente como simple ejecutor de programas ya establecidos, transmisor de información, un trabajo desligado de una dimensión intelectual más allá de los contenidos de la materia que imparte. Si además se consideran las condiciones en que la labor docente se desarrolla al requerir la atención de grupos numerosos, impartición de diferentes materias, la necesidad de actualización constante ante los grandes avances técnicos y científicos, la presión de nuevas formas de evaluación del desempeño docente, se encuentra a un sujeto pedagógico que enfrenta una serie de exigencias saturando su tiempo de trabajo y por otra parte la

institución ni la organización del trabajo académico dan pauta ni ofrecen espacios que faciliten o propicien el hacer una reflexión sobre el mismo y sus resultados.

Otro hecho es que dicha saturación a llevado a la sistematización de la educación a fin de lograr una mayor “eficiencia” la cual, en contraparte, reduce la docencia a un proceso técnico impidiendo ver el proceso educativo como parte de un proceso de aprendizaje compartido, de reflexión, de comunicación y experimentación en el que tanto alumnos como maestros puedan disfrutar de la aventura de allegarse nuevos conocimientos y su aplicación.

Uno de los rasgos encontrados en los docentes encuestados es su preocupación por la actualización y capacitación, aunque son pocos los que la reciben y una gran parte de ellos la financia con sus propios recursos. Tal vez esto también sea un efecto de las políticas que exigen la actualización como requisito para las promociones. Las opciones de superación académica que eligen son en su mayoría las que se ofrecen en la entidad y de corta duración. Los estudios de posgrado son muy escasos pero aumentan en una progresión geométrica, principalmente en el área educativa. Esto nos habla de una disposición a la superación académica por parte de los docentes, aunque con ciertas limitantes (cursos cortos y en la misma entidad) sería interesante conocer en otro trabajo de investigación, la o las razones de estas preferencias con la finalidad de encontrar nuevas y mejores opciones de actualización y superación para los docentes, de acuerdo a las necesidades de la institución. De ahí surgen las preguntas: ¿qué tipo de actualización y capacitación de docentes es la más recomendable? ¿cuáles son las opciones de actualización que han de apoyarse institucionalmente?. Además es interesante reconocer que los posgrados estudiados son principalmente en el área educativa, pues esto nos habla de que los docentes consideran a la docencia su actividad profesional preponderante, aspecto que se ha de considerar como una característica deseable y facilitador de la apertura a nuevas formas de organización del trabajo docente.

Tal vez sea este rubro, la organización del trabajo docente, lo que menos ha cambiado y lo que más necesite cambiar para lograr una verdadera transformación hacia una mejora en la educación.

En definitiva, sí, el cambio se está dando, un cambio favorecido a partir de las políticas educativas de la década de los 90 para el cual se incorporaron nuevas formas administrativas en la búsqueda de lograr el cambio en la institución, con los objetivos de calidad, eficiencia y pertinencia; no obstante no lograron modificar la organización del trabajo docente; se introdujeron nuevas modalidades educativas y nuevas formas de administrar y calificar el trabajo, pero no se modificó la forma de trabajo en el aula. No se ha fortalecido el modo colegiado, evidente cuando el docente señala que en el funcionamiento de las academias no ha habido cambios.

Este hecho de cambios estructurales y no cambios del trabajo en el aula, habla de un proceso de adaptación de los procesos tradicionales de enseñanza, los nuevos planes y programas de estudio, de las nuevas formas de evaluación del proceso y del trabajo docente, etcétera, de tal manera que se alcancen los indicadores esperados, se cumpla en forma y tiempo lo planteado en las políticas; sin embargo las mismas políticas también se han visto afectadas por los cambios políticos en nuestra nación que afectan la continuidad de los programas y proyectos implementados. Tal vez sea ésta, la falta de continuidad, la que más induce a la adaptación y no al cambio real.

Sin embargo también podemos considerar que existen posibilidades de un cambio real y una mejora en los servicios educativos que ofrece esta institución. A raíz de este estudio se puede decir que la DGETI tiene a su favor el contar con un sistema educativo bien estructurado, infraestructura suficiente y además cuenta con personal docente con un nivel educativo muy aceptable, que se preocupa por su actualización y capacitación, con alto grado de compromiso hacia la institución, lo que lo hace ser calificado dentro de la clasificación de alta profesionalización. El hecho de no haber logrado interiorizarse con el proyecto educativo, ya que lo desconoce y no reconoce cambios sustanciales habla de la necesidad de repensar los medios y métodos empleados en la gestión de los cambios y la participación del docente en los mismos, y si los resultados obtenidos son los cambios esperados, es decir, ir más allá de los indicadores numéricos tratando de ubicar cambios cualitativos en el proceso educativo.

Es necesario continuar con la expectativa de una mejora de la calidad del servicio educativo, definir bien las características deseables del servicio educativo que se ofrece, siempre considerando al docente parte importante de ese proyecto, como elemento intelectual del mismo y no solo como el ejecutor final de un proyecto. Esto no implica desconocer otros factores influyentes en el proceso educativo como serían los educandos y sus condiciones, solo que en este trabajo está delimitado a los docentes. La profesionalización real de la docencia es indispensable y gran parte de esta labor le corresponde a la institución, considerando en primera instancia la diversidad de quienes conforman ese cuerpo docente, sus condiciones laborales, su capital cultural, formación académica y de compromiso con la institución, y de acuerdo a ellas implemente acciones mediante las cuales sea factible el fomento de un espacio de reflexión y análisis sobre la práctica docente y la problemática educativa de manera permanente y colegiada, que permitan al docente la participación y el compromiso en la toma de decisiones, detectar necesidades de capacitación, establecer metas, elaboración de propuestas y desarrollo de proyectos en diferentes niveles de gestión; así mismo la institución ha de considerar nuevas estrategias que den soporte a dicha profesionalización de la docencia, generando posibilidades reales de actualización, participación y superación. El concepto de profesionalización de la docencia debe rebasar al restringido al nivel de percepción económica.

Lograr un verdadero cambio en los procesos educativos y no solo simulaciones requerirá un esfuerzo mayor al que hasta ahora se ha realizado. La actualización y modernización de la educación tecnológica no deben reducirse a la actualización en conocimientos técnicos o en la introducción de tecnología en la educación, ni tampoco limitarse al logro de determinados indicadores numéricos como el número de textos en las bibliotecas o el número de cursos de capacitación o el de docentes con posgrado; es necesario insistir en que la institución debe ser consciente de que la educación no es un proceso técnico sino un proceso social con todo lo que esto conlleva y que es indispensable para los docentes que están al frente del mismo, la capacitación y la reflexión sobre los procesos educativos principalmente con la finalidad de ir más allá de la simulación de actualización de planes y

programas, la simulación de avance en el uso de tecnología, la simulación en la formación de capital humano.

Es importante considerar la característica de que los docentes generalmente permanecen en la institución e inclusive la movilidad entre planteles es escasa y que por el contrario las autoridades y proyectos pueden variar cada sexenio; esta característica lleva a pensar que en la búsqueda de cambios trascendentes será conveniente ubicar a los docentes como elementos fundamentales de la estructura que soporte dichos cambios. Esto implica generar políticas a largo plazo y sobre todo estrategias en las que el docente sea considerado como parte activa, consciente y propositiva acerca de los rumbos tomados, dejando atrás el concepto de ser el último eslabón en una cadena productiva.

Esas políticas a largo plazo deberán considerar la conjunción de los docentes con más experiencia y el ímpetu de la gente joven que se incorpora al sistema, fomentar el trabajo de grupos de docentes, trabajo en equipo con metas a mediano plazo, lo cual implica que el docente considere en su planeación de trabajo no únicamente la materia que imparte durante el semestre sino en las materias que el alumno recibe a la par y las que cursará durante los próximos semestres, tener una visión más amplia del proceso educativo ofrecerá la oportunidad de integrar los conocimientos de las diferentes materias, o la introducción de modalidades de enseñanza como el aprendizaje en base a proyectos. Así mismo esas políticas habrán de ser acordes a la diversidad que se presenta en las condiciones laborales y de compromiso entre los docentes y la institución; es decir las políticas laborales y los estímulos al desempeño deberán ser acordes a las situaciones de los docentes de este subsistema y su propio proyecto en lugar de basarse en un patrón nacional que no ha logrado incidir en la práctica educativa.

A fin de sobrepasar las discontinuidades políticas, la institución requiere gestionar acciones que lleven a fortalecer la figura de las academias y el trabajo colegiado de los docentes, pues esta podría ser la forma en que se involucren más con el proyecto educativo, sus expectativas y se logre aterrizarlo en la práctica académica. Esto conlleva también la ubicación de los docentes en un status como profesionales de la educación, capaces de

aprender de los procesos en que se desenvuelven, así como desarrollar e implementar nuevas estrategias a corto, mediano o largo plazo que permitan conjuntar políticas, infraestructura y procesos en el logro de objetivos concretos, analizados y reflexionados por ellos mismos, adaptados a las necesidades reales de su contexto y a las nuevas expectativas hacia la educación y sobre todo una compenetración con el proyecto institucional.

Uno de los objetivos de este trabajo fue generar algo de información para iniciar nuevas investigaciones. Tenemos muchos tópicos que pueden seguirse investigando, tanto en el área de políticas educativas como de procesos de gestión y de sociología de la educación. Tópicos como el personal docente, su formación y capacitación, la organización del trabajo educativo, la integración del docente al proyecto educativo, cuánto conoce de los planes y programas educativos en que labora, la eficiencia de las políticas laborales en el logro de los objetivos planeados, los apoyos políticos y económicos en los nuevos planes y programas de estudio, las nuevas especialidades tecnológicas, la introducción de nuevas modalidades educativas, el acercamiento entre industria – escuela; o la pertinencia social de la educación tecnológica, la ubicación concreta del término calidad en educación tecnológica, o encontrar valores medibles de calidad, eficiencia y pertinencia. Entre otros muchos temas de investigación que surgen a raíz de conocer un poco sobre los docentes de educación tecnológica y las políticas educativas en el nivel medio superior. Aún cuando en este trabajo no se consideraron, los proyectos de investigación netamente pedagógicos sobre técnicas o metodologías de enseñanza aprendizaje o el uso de las nuevas tecnologías en la educación son otros tópicos que pueden considerarse para la educación tecnológica del nivel medio superior. Al final es indispensable señalar la importancia de fomentar la investigación y el aprendizaje sobre nuestro propio subsistema, del cual casi no existen trabajos publicados.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez Mendiola, G., González Rubí, M. (1998). “Las Políticas de Educación Superior y el cambio institucional”. Sociológica, Año 13, Num 36, Evaluación y Reforma de la Universidad, Enero-Abril 1998. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Arthur Levin “Why Innovation Fails. Citado por Clark, (1994 p.315).
- Ávalos, Beatrice. (2001). “El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente el futuro” PREAL, Formas y Reformas de la Educación. Serie Políticas. Nov 2001, Año 3 No. 10 CHILE. Recuperado en feb 2002 de http://www.preal.cl/docs-series/politicas/Pol_ticas%2010.pdf
- Aziz Nassif, Alberto et.al.(2001, 23 de marzo). “Los jóvenes y la educación media” Comunicado 52 de **Observatorio Ciudadano de la Educación**. Recuperado 13 de mayo del 2001 de <http://www.observatorio.org/comunicados/comun52.html>
- Baldrige y Deal, eds. (1983). “The Dyhamics of Organizational Change in Education”, McCutchan, Berkeley, Estados Unidos. Citado en De Vries (1998, p. 8.)
- Birgin, Alejandra. (1997). “Las regulaciones del Trabajo de Enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia”. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Bordieu, J:C: Passeron La reproducción , Barcelona laia. (1972). Emilio Tenti. “La educación como violencia simbólica: P. Bordieu y J:C: Passeron” en C. González Rivera y C Torres Novo., Sociología de la educación. México. CEE 1981. P. 263
- Bourdieu, Pierre. “La Distinción” traducción de Ma del Carmen Ruiz de Elvira. Editorial Taurus.
- Bracho González, Teresa. (1991). “Política y Cultura en la Organización Educativa: La Educación Tecnológica Industrial en México” Tesis para obtener

- el grado de Doctor en Ciencias Sociales en el Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. México.
- Bracho, Teresa (1988) Política y Planeación Educativa Diferenciación Curricular Del Nivel Medio Superior 1970-1985.
 - Brunner, José Joaquín y Flisfisch, Ángel, (1989). “Los intelectuales y las Instituciones de la Cultura”, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, UAM-A y ANUIES, México.
 - Carr, Wilfred, (1997). “Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción” Colección: Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos. No. 3 EDITORA S.L. Sevilla. 2ª Edición, abril 1997.
 - Carr, Wilfred. (1997, 21 de marzo). Conferencia: “La Concreción De Una Filosofía Educativa”. Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires. Recuperado en agosto del 2002, en el World Wide Web de <http://www.cf.rffdc.edu.ar/docfdf.html>.
 - Carr, Wilfred. (1997). Conferencia: «¿Teoría, Tecnología O Praxis?: El Futuro De La Formación Docente» 19 de marzo de 1997 , Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires. Recuperado en agosto del 2002, en el World Wide Web: de página <http://www.cf.rffdc.edu.ar/docfdf.html>
 - CEPAL Sitio web oficial de la CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <http://www.cepal.org>
 - CENAD Sitio web oficial del CENAD. Centro Nacional de Actualización Docente. <http://www.cenad.edu.mx>
 - Clark, Burton R. (1994). “El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”. Nueva Imagen-Universidad Futura-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
 - Clark, Burton R. (1991). “Los elementos del trabajo” en: El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional. México. Nueva Imagen, Cap II. Citado en p. 182 de “Académicos un botón de muestra”
 - COMIE. Sitio oficial del consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. y la Revista Mexicana de Investigación Educativa <http://www.comie.org.mx>.

- Cullen, Carlos A. (1997). "Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación". Editorial Paidós. México.
- De Vries, Wietsie. (1998). "El exorcismo de diablos y ángeles, los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico" Tesis de doctorado en educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado Interinstitucional en Educación. Marzo de 1998. México.
- De Vries, Wietsie, Álvarez Mendiola, Germán, (1998). "EL PROMEP: ¿posible, razonable y deseable? Sociológica, Año 13, num. 36. Evaluación y Reforma de la Universidad, Enero-Abril 1998. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Díaz Barriga, (2001, enero). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", Revista Iberoamericana de Educación, num 25. Enero Abril 2001. editada por la OEI. Recuperada en agosto del 2002, de <http://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm>
- DGETI. (1999). Comunicación Social, Número 000335, junio 11. Recuperado en julio del 2000, de http://www.dgeti.sep.gob.mx/19990611_000335.htm
- DGETI. Sitio web oficial de la DGETI. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. <http://www.dgeti.sep.gob.mx>
- Doyle. (1977). "Classroom knowledge as a foundation for teaching" Teacher College Record. Vol. 91.Nº 3. citado por Ángel Pérez.(1998)
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado el 20 de julio del 2002 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3nl2/contenido-fernandez.html>
- French, W. y Bel, C (1995). "Desarrollo Organizacional". México. Prentice Hall.
- Gil Ánton. (1997). "Origen no es destino, otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México." Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre, vol 2, num.4. pp 255-297.

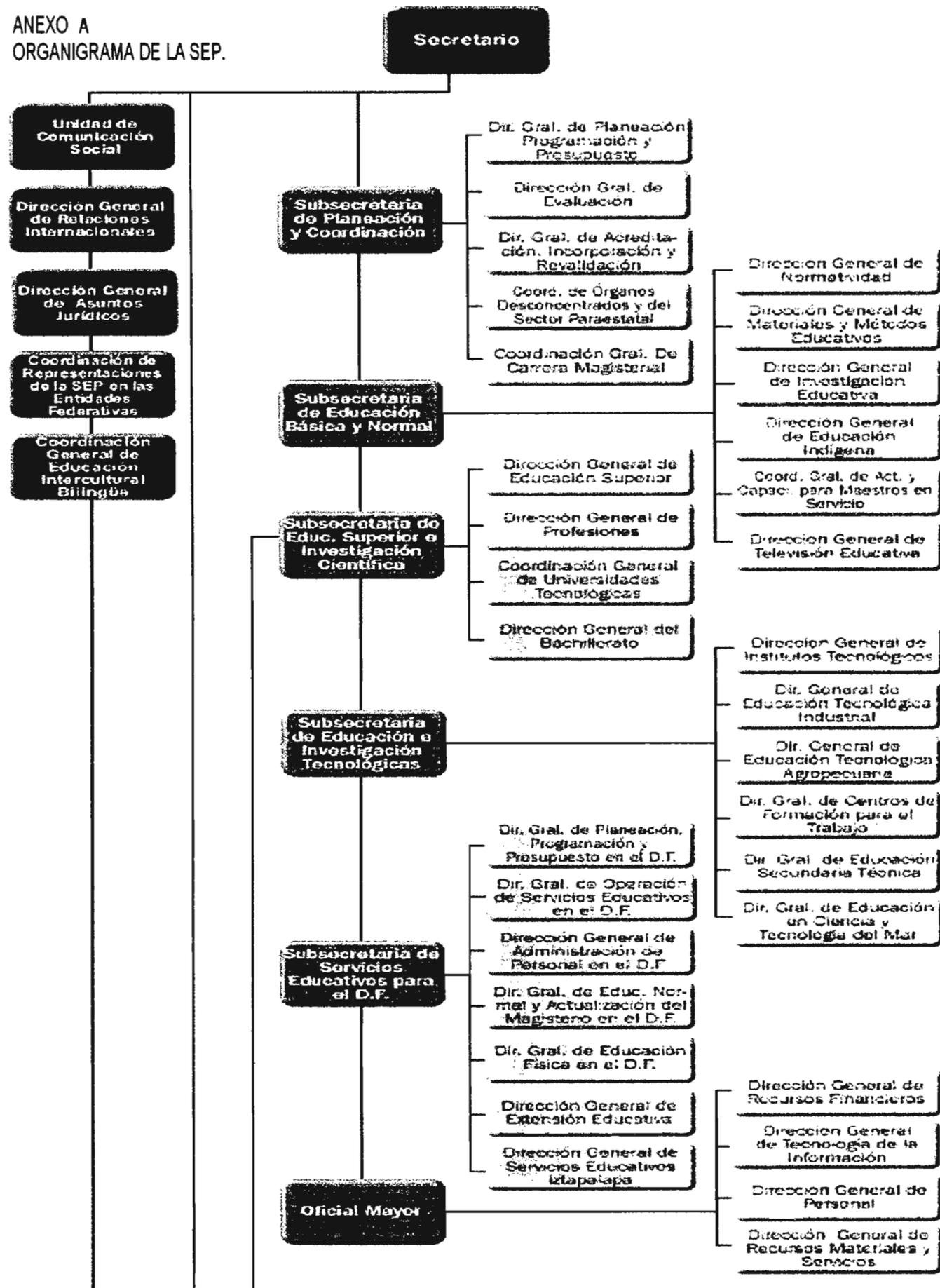
- Gil Ánton et.al. (1992). “Académicos, un botón de muestra”. Colección Ensayos. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Ánton, Manuel *et al.* (1994). “Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos”. México: UAM-A/UNISON/PIIES.
- Gil Ánton, Manuel, (1991). “La Formación del Cuerpo Académico 1960-1990, Documento del Proyecto sobre Políticas Comparadas de la Educación Superior en América Latina. El caso de México”. UAM-A, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gitlin (1987), “Common School Structures and Teacher Behaviour” en Pérez, Ángel (1998).
- Greadiaga Kuri, Rocío. (1998). “Carrera Académica: ¿indicadores o procesos?” Sociológica. Año 13, Num. 36. Evaluación y reforma de la Universidad. Enero-Abril 1998. Departamento de sociología UAM-A. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez Cuevas, Carlos “Estructura de las organizaciones y circulación de conocimientos” KMC Colombia. carlgutc@etb.com.co recuperado en marzo del 2002 de <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>
- Ibarrola, Ma. De, (1994). “La Articulación entre la Escuela Técnica de Nivel Medio y el Mundo del Trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la Gestión Educativa?” México. Documento DIE 27, CINVESTAV.
- Kent, R. (1995). “Políticas Públicas para la educación superior en México”, 1970-1994, Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV-IPN, México. Citado por de Vries, (1998, p.3)
- Kent, R. y W. de Vries, (1994). “Evaluación y Financiamiento de la educación superior en México”. Universidad Futura, Vol 5, No. 15. citado por de Vries (1998, p. 3).
- Kent, Rollin (1986 a). ” “Los profesores y la crisis universitaria” Cuadernos Políticos. núm. 46, abril-junio. Citado por Gil Ánton en “Carrera académica: ¿indicadores o procesos?”

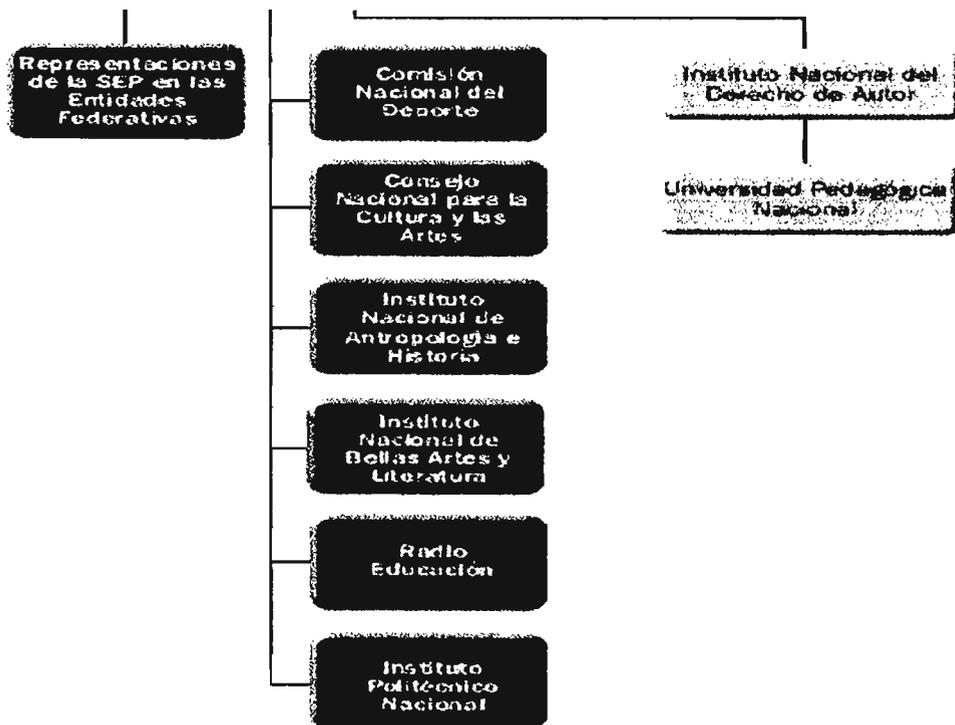
- Kent, Rollin (1986 b). “¿Quiénes son los profesores universitarios?” Revista crítica No. 28, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Kerr, C.(1982). “The uses of the University, Harvard University Press, Cambridge, Estados Unidos. (tercera edición) Citado por de Vries (1998, p. 8).
- Latapi, Pablo. Martínez Benítez M. M., Hernández Tezoquipa, I. & Rodríguez Velásquez, J. (1993). “Sociología de una profesión” México: Centro de Estudios Educativos, p. 57
- Ornelas C., (1995). “El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.” CIDE (Centro de investigación y docencia económicas), NAFIN (Nacional Financiera), FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. México.
- Pérez Franco, Lilia. (1992). “Hacia una perspectiva comparativa”. Universidad Autónoma Metropolitana, Académicos, un botón de muestra (pp. 175 a 193). Colección Ensayos. México.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” Ediciones Morata, S.L. Madrid. España.
- Pérez, Ana María. (1995). “Los maestros y la reforma educativa” Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año XXXIX, No. 121 – II.
- Pérez, Ángel. (1998). “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Ed. Morata, Madrid.
- PREAL. Sitio Web oficial de la PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.: <http://www.preal.org>
- Puigross, Adriana (1990). “Imaginación y crisis en la educación latinoamericana”. Alianza Editorial Mexicana/Consejo Nacional para la cultura y las Artes, Serie: LOS NOVENTA. México.
- REDIE. Sitio web oficial de la REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa <http://www.redie.ens.uabc.mx>.
- REDUC. Sitio web oficial de la Reduc. Red latinoamericana de Información y Documentación en Educación. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf>
- Revista Española de pedagogía. Sitio Web oficial de la revista. <http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm>

- Revista Iberoamericana de Educación Sitio Web oficial de la Revista. <http://www.campus-oei.org/revista/index.htm>
- Rivera, Mailing. (2002). "El Clima Organizacional de Unidades Educativas y la Puesta en marcha de la Reforma Educativa". Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación con Mención en Gestión Educacional. Universidad de Antofagasta, Antofagasta-Chile.
- Rizvi, Fazal. (1997). "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática", W. Carr. Calidad de la enseñanza e investigación (pp 41-61) Diada Editora 2ª ed. España.
- Rodríguez Mansilla, Darío. (1996). "Gestión Organizacional, Elementos para su Estudio". Plaza y Valdés Editores/Universidad Iberoamericana: México.
- SEP, 1996. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México.
- SEP, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Méxicio
- SEP, SEIT, DGETI. "Normas Que Regulan las Condiciones Específicas de Trabajo del Personal Docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública". México.
- SEP, SEIT, DGETI. (1999). "Reglamento De Promoción el Personal Docente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.". México
- SEP, SEIT, DGETI. (1996). Programa de Desarrollo Institucional 1995-2000 México.
- SEP, Sitio web oficial de la SEP. <http://www.sep.gob.mx/analisisestatal-ms-sup/slp-ms-estadsubsist.htm>, 09/04/01
- SEP. (2002). Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica, 2001- 2006. SEP. Primera Edición. México.
- Shirley Gruñid (1997). "Mas allá de la Profesionalidad" , W. Carr. Calidad de la enseñanza e investigación (pp. 65-85) Diada Editora S.L. Sevilla. 2ª Edición. España.
- Soto Lescale, Ma del Rosario, (mimeo) "Notas para una historia de la Educación Técnica"

- Tapia Uribe, Medardo (mimeo) “La escuela una herramienta para pensar, para trabajar y para participar como ciudadano” Cuernavaca Morelos, CRIM, UNAM.
- Touraine, Alain. (1995). “Producción de la sociedad” México. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM e Instituto Francés de América Latina, Embajada de Francia. p.38. Citado por Tapia.
- UNESCO. Sitio web oficial de la UNESCO. [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- UNESCO: (1996). “La Educación encierra un tesoro”. Santillana Editores/UNESCO: Madrid.
- UNESCO-CEPAL: (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.
- Villaseñor, G (1994) “La Universidad pública alternativa”, Universidad Autónoma de México/Centro de estudios Educativos, México.
- Villegas Montiel, Francisco Gil. (1983). (mimeo) “El concepto de Racionalidad en la Obra de Max Weber”.

ANEXO A
ORGANIGRAMA DE LA SEP.





ANEXO B

CUESTIONARIO.

Estimada compañera o compañero docente de la DGETI

Solicito a usted de la manera más atenta su colaboración en la respuesta al cuestionario que se encuentra a continuación. Corresponde a una primera parte de un proyecto de tesis para la Maestría en Educación y Gestión Pedagógica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El objetivo de esta investigación es :

- a) Obtener una caracterización general del docente de educación media tecnológica, y
- b) Conocer los efectos, en el trabajo docente, de las políticas educativas planteadas en el proyecto educativo 1996 – 2000 del la DGETI.

La seriedad en sus respuestas es importante para el logro del objetivo de esta investigación así como en la toma de decisiones posteriores. Tenga la seguridad que en todo momento se respetará la confidencialidad de los datos.

¡Gracias por su colaboración!

POR FAVOR, RELLENE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON LA RESPUESTA, O EN SU CASO MARCANDO CON UNA (X).

1. Plantel al que está adscrito _____
2. Fecha: _____

DATOS PERSONALES:

3. Edad: _____
4. Mujer () Hombre ()
5. Lugar de nacimiento: _____
6. Complete el cuadro siguiente con los datos sobre sus estudios, especificando la carrera o especialidad cursada. En las últimas cuatro columnas, señale con una X la que corresponda.

Nivel educativo	Institución	Carrera o especialidad	Fecha o periodo	Concluidos (X)	Inconcluso (X)	Titulado (X)	No titulado (X)
Bachillerato universitario							
Bachillerato Tecnológico							
Carrera técnica							
Normal							
Normal Superior							
Licenciatura							
Diplomados							
Especialidad							
Posgrado							
Otros.							

7. ¿Desempeña otra actividad económica fuera de este subsistema educativo?

a) Si		¿Cuál?
b) No		

8. La obtención de su título de licenciatura fue:

1.- Antes de ingresar a este sistema educativo.	()
2.- Perteneciendo ya este subsistema.	()
(a) En algún programa especial de titulación apoyado por la DGETI	()
(b) Motivado por el logro de una mejor clave	()
(c) Otra: (especificar)	
(d) ¿Recibió algún apoyo de la institución?	SI ()
¿CUÁL?	NO ()

9. Seleccione la opción que indique máximo grado escolar alcanzado por su padre.

Nivel	Area o Carrera	Completo (X)	Incompleto (X)
(a) Primaria	////////////////////		
(b) Secundaria	////////////////////		
(c) Bachiller			
(d) Normal			
(e) Licenciatura			
(f) Especialidad			
(g) Diplomados			
(h) Posgrado			
(i) Otros, especificar			

10. Seleccione la opción que indique máximo grado escolar alcanzado por su madre.

Nivel	Area o Carrera	Completo (X)	Incompleto (X)
a) Primaria	////////////////////		
b) Secundaria	////////////////////		
c) Bachiller			
d) Normal			
e) Licenciatura			
f) Especialidades			
g) Diplomados			
h) Posgrado			
i) Otros, especificar.			

11. Sus percepciones en DGETI ¿Que proporción representan de sus ingresos personales totales?

a) Menos del 50 %	
b) Aproximadamente el 50 %	
c) Mas del 50 %.	
d) El 100%	

12. ¿Qué proporción representan de los ingresos familiares?

e) Menos del 50 %	
f) Aproximadamente el 50 %	
g) Mas del 50 %.	
h) El 100%	

13. Anote el número de años de experiencia docente.: _____

14. Si en los últimos 5 años ha desempeñado algún puesto administrativo y/o de apoyo a la docencia en la DGETI, indíquelo en el cuadro siguiente señalando también el periodo en que lo desempeñó.

PUESTO	PERIODO

15. Anote la antigüedad en años en la DGETI _____

16. Función que desempeña ACTUALMENTE en la DGETI

Puede señalar más de uno, colocando un 1 al que tiene asignado un mayor número de carga horaria, 2 al que le sigue etc.

(a) Docente	()
(b) Presidente de academia local	()
(c) Presidente de academia estatal	()
(d) Presidente de academia nacional	()
(e) Jefe de oficina	()
(f) Auxiliar de oficina o departamento.	()
(g) Coordinador de carreras	()
(h) Jefe de departamento	()
(i) Subdirección	()
(j) Dirección	()
(k) Otro: _____	()
(l)	()
(m)	()

17. El número de horas de su nombramiento es:

(a) Menor de 10	
(b) De 10 a 19	
(c) 20	
(d) 21 a 29	
(e) 30	
(f) 31 a 39	
(g) 40	

18. El cambio de planes de estudio y/o carreras o especialidades ¿generó modificaciones en las materias que usted imparte o impartía?

() SI () NO

¿CUÁLES?

19. En el cuadro que a continuación se presenta señale en la primera columna las materias que imparte comúnmente, en la segunda columna indique si esa materia corresponde a una especialidad tecnológica en especial y su modalidad (Bachillerato tecnológico, técnico básico, SAETI, EBC, etc.). En la siguiente indique si usted considera que esa materia pertenece a su perfil profesional y así sucesivamente.

MATERIA	Señale la especialidad tecnológica y/o modalidad educativa	¿Considera Ud. Que corresponde a su perfil profesional?		¿Recibió alguna actualización o capacitación especial para impartir esa asignatura?		Dicha actualización o capacitación ¿por quien fue sugerida		¿Qué institución o empresa avaló esa actualización o capacitación?
		SI	NO	SI	NO	A título personal	Por la institución	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								

20. En caso de haber recibido algún tipo de actualización profesional en los últimos 5 años, especifique lo siguiente: (Modalidad educativa se refiere a: curso, seminario, taller, diplomado, etc.)

Nombre:				
Fecha o Periodo				
Duración				
Area				
Modalidad Educativa				
Financiado por:				

21. ¿Considera que dicha actualización ha contribuido a elevar el nivel académico de sus alumnos? ¿Porqué?

22. ¿Cuál de las siguientes opciones ha contribuido más al ejercicio de su práctica docente frente a grupo?

Formas de trabajo frente a grupo:	Mucho (X)	Mediana-mente (X)	Poco (X)	Nada (X)
a) De acuerdo a los cursos de formación pedagógica que ha recibido en este sistema educativo.				
b) Siguiendo lo aprendido en algún sistema de formación pedagógica o al cursar estudios en Normal.				
c) Siguiendo la forma en que a usted le enseñaron sus maestros				
d) Con base en su propia experiencia docente				
e) Otra:				

23. ¿Conoce el proyecto educativo 1996 – 2000 de la DGETI?

Totalmente	
Algunas partes	
Nada	

Especifique cuáles son los proyectos que conoce:

24. Si su respuesta es afirmativa, mencione qué proyectos o acciones impactan de manera más significativa su práctica docente y su desarrollo académico.

25. De hace 5 años a la fecha ¿Considera que ha habido cambios en los siguientes rubros de este subsistema educativo?

	Desconoce	No cambios	Solo algunos cambios	Grandes cambios	El cambio consiste en:
Planes y programas					
Acervo bibliográfico					
TV Educativa DGETI					
Videotecas					
Uso de auxiliares didácticos modernos					
Relación padres de familia - escuela					
Demanda educativa					
Deserción escolar					
Cursos de nivelación y de inducción					

CONTINUACION

	Desconoce	No cambios	Solo algunos cambios	Grandes cambios	El cambio consiste en:
Capacitación y formación docente					
Trabajo de las Academias					
Profesionalización de la docencia					
Supervisión del ejercicio docente					
Participación del docente en proyectos académicos del subsistema					
Política laboral					
Titulación de egresados					
Distribución de recursos					

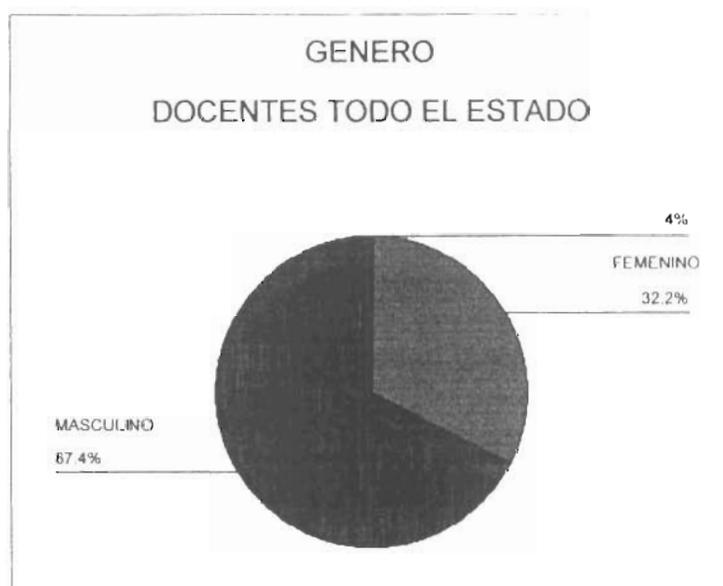
26. Con respecto a su práctica docente, ¿cuáles son los cambios que usted considera más importantes y por qué?

ANEXO C.

DATOS ESTADÍSTICOS COMPLEMENTARIOS DE LA CARACTERIZACION DE LOS DOCENTES DE LA DGETI.

Este apartado tiene como objetivo complementar el capítulo II, presentando mediante tablas y gráficas, los resultados y datos integrados en el cuerpo del trabajo. Estos datos se obtuvieron en un primer momento del documento “Estructura de personal”, proporcionado por la Coordinación Estatal en 1999, de éste se obtuvieron los datos que se encuentra en la Tabla 1 (cf p. 43), donde se comparan género, tiempo de contratación y nivel educativo de todos los docentes del estado, de los tres planteles de la capital y de los docentes muestra.

A partir de la base de datos de la “Estructura de personal” se obtuvieron los datos para realizar la gráfica comparativa de la distribución de los docentes por género y número de horas de contratación en todos los planteles del estado de San Luis Potosí (gráfica 12 y 13).



Gráfica 12 GÉNERO. COMPARATIVO DE TODO EL ESTADO

La forma en que se distribuyen las horas de nombramiento en relación al género, presenta diferencias en cuanto a que a los hombres tienen más nombramientos de 40 horas o tiempo

completo que las mujeres y a su vez a las mujeres se les contrata más por 30 horas o tienen nombramientos de 11 a 19 horas en mayor proporción.

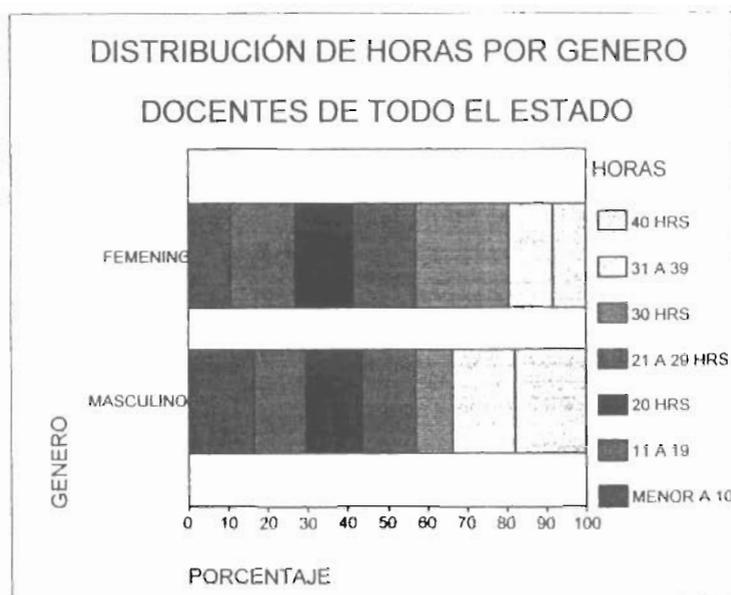


Gráfico 13. Género y tiempo de contratación.

La forma en que se distribuyen los tiempos de contratación se encontró que también son muy similares entre los tres planteles, como se mostró en la gráfica 2 (cf. p. 47).

El trabajo se va acotando y de aquí en adelante solo se hará referencia a los resultados obtenidos con los docentes encuestados.

LOS DOCENTES ENCUESTADOS.

En este apartado se consideran los datos aportados por docentes de los tres planteles muestra al responder a un cuestionario. Se recabó información que no se tenía en la estadística de docentes facilitada por la coordinación estatal, como edad, lugar de origen, escuela de procedencia, escolaridad de los padres, etc.

La respuesta al cuestionario fue de manera voluntaria, entregando 100 cuestionarios y recuperé 51 contestados por docentes de los tres planteles. Se buscaba obtener una muestra del 20 %, objetivo que se logró. En cuanto a género, la muestra se conformó con un 45 %

de **mujeres** y un 55 % de **hombres**, que pertenecen a los tres planteles de la capital. En este anexo se presentarán solo algunas de las gráficas o tablas que incluyen los resultados obtenidos.

En primer lugar se presenta la tabla 7 que muestra la distribución de la muestra obtenida, por plantel y género, así como la relación existente con el total de docentes en su plantel.

Tabla 7. Muestra Obtenida.

PLANTEL	Total de mujeres	Total de hombres	Mujeres contestaron	Razón	Hombres contestaron	Razón	Total contestaron	% del plantel
125	34	28	7	$7/34 =$ 0.20	6	$6/28 =$ 0.21	13	20.96
121	20	73	8	$8/20 =$ 0.40	12	$12/73 =$ 0.16	20	21.5
131	32	55	8	$8/32 =$ 0.25	9	$9/55 =$ 0.16	17	19.56

Las gráficas relativas a edad, años de experiencia docente y antigüedad en la DGETI, se presentaron ya, (cf p 51 Y 52). En la tabla siguiente (Tabla 8) se muestra un concentrado de los datos reportados de antigüedad en la DGETI, horas de nombramiento clasificadas en 7 grupos y la edad del docente encuestado. Estos datos se trabajaron y se correlacionaron para obtener la gráfica 5 (cf p.52) donde se observa una gran correlación entre la antigüedad y la experiencia docente; así mismo no se encontró relación entre la antigüedad y la experiencia con el número de horas de contratación.

Se presentan también los resultados obtenidos con respecto a las instituciones donde realizaron sus estudios de licenciatura en la tabla 9 de este anexo, así como los datos aportados sobre el grado académico de los padres de los docentes como referentes del origen social en la tabla 10.

Tabla 8. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y DE ANTIGUEDAD EN LA DGE I, HORAS DE NOMBRAMIENTO Y EDAD.

	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	ANTIGUEDAD EN DGETI	HRS DE NOMBRAMIENTO
1	36	13	19	ADMINISTRATIVO
2	45	25	99	40
3	60	19	19	40
4	40	18	18	40
5	40	18	18	40
6	43	18	18	40
7	51	29	16	40
8	46	16	16	40
9	34	2	16	40
10	44	27	15	40
11	45	25	15	40
12	42	15	15	40
13	44	14	14	40
14	49	9	7	40
15	30	7	7	40
16	50	10	7	40
17	33	12	4	40
18	39	19	19	31 A 39
19	40	19	19	31 A 39
20	40	19	19	31 A 39
21	60	22	18	31 A 39
22	45	18	18	31 A 39
23	40	10	18	31 A 39
24	52	30	18	31 A 39
25	47	27	18	31 A 39
26	45	17	17	31 A 39
27	40	17	17	31 A 39
28	40	16	16	31 A 39
29	39	18	16	31 A 39
30	52	99	15	31 A 39
31	39	14	14	31 A 39
32	40	13	13	31 A 39
33	43	13	13	31 A 39
34	38	14	12	31 A 39
35	43	10	10	31 A 39
36	30	5	5	31 A 39
37	43	3	10	30 HRS
38	39	9	9	30 HRS
39	34	7	7	30 HRS
40	43	12	6	30 HRS
41	49	16	16	21 A 29
42	49	29	19	20 HRS
43	40	16	16	20 HRS
44	48	17	17	10 A 19
45	55	28	16	10 A 19
46	44	25	16	10 A 19
47	48	15	14	10 A 19
48	28	4	4	10 A 19
49	29	8	0	10 A 19
50	44	19	17	MENOR A 10 HRS
51	36	11	12	MENOR A 10 HRS
Total	N	51	51	51

Tabla 9

INSTITUCION DONDE ESTUDIO LICENCIATURA

	Frecuencia	%	% Acumulado
UASLP	20	39.2	39.2
TEC S.L.P.	5	9.8	49.0
UNAM	1	2.0	51.0
POLITECNICO O TEC. DE ESTADOS	4	7.8	58.8
CENTRO ACTUALIZACION. DEL MAGISTERIO	8	15.7	74.5
NO APLICA	11	21.6	96.1
NO DIO INF.	2	3.9	100.0
Total	51	100.0	

En cuanto a su ORIGEN SOCIAL, se encontró que en general los docentes son la primera generación en su familia que alcanza el nivel de estudios de licenciatura, ver tabla 10. El orden que sigue esta tabla es por nivel de estudios completos en un primer término y posteriormente inconclusos. Se encontró que la mayoría de los docentes provienen de familias donde sus padres contaban únicamente con la educación básica completa (aproximadamente el 50 % de los docentes).

El nivel más frecuente es el de primaria, seguido por la secundaria, tanto en la madre como en el padre, En tercer lugar la primaria incompleta. En estos tres niveles se concentra más del 60 % de los casos. Se encontró un evidente menor nivel educativo en el caso de la madre que en el padre.

Los casos de padres que cuentan con el nivel medio superior y superior son escasos. En contraste los docentes encuestados informaron contar con estudios de Normal o nivel licenciatura mínimo. Con esto se puede decir que en los docentes de este subsistema se refleja la movilidad social que se dio en nuestro país a partir de la expansión educativa de los 70's.

Tabla 10
Escolaridad de padre y madre

	ESCOLARIDAD DEL PADRE	ESCOLARIDAD DE LA MADRE
	%	%
PRIMARIA COMPLETA	31.4%	31.4%
SECUNDARIA COMPLETA	19.6%	19.6%
BACHILLER NORMAL	5.9%	3.9%
LICENCIATURA ESPECIALIDAD	7.8%	3.9%
DIPLOMADOS	2.0%	
POSGRADOS	2.0%	2.0%
CARRERA COMERCIAL	5.9%	7.8%
CARRERA COMERCIAL		3.9%
PRIM. INCOMPLETA	13.7%	11.8%
SEC. INCOMPLETA	2.0%	
SEC. INCOMPLETA		2.0%
CARRERA TEC.Y/O OFICIOS		2.0%
NORMAL INCONCLUSA		2.0%
LIC. INCONCLUSA		2.0%
NO DIO INF.	2.0%	3.9%

La obtención del título profesional por parte de los docentes encuestados fue en una gran parte siendo ya parte del sistema DGETI (Tabla 11). Esto habla de la influencia que tubo la política de exigir el título de nivel licenciatura a los docentes. También se ubicaron las razones que tuvieron para la obtención del título en la tabla 12, y en la tabla 13 los apoyos que recibieron para ello.

La Tabla 14 indica el lugar de origen de los encuestados, donde se observa que predominan los nacidos en este estado de San Luis Potosí. Así mismo, observando las instituciones en que estudiaron su licenciatura nos indican que la mayoría de estos docentes están **arraigados en su lugar de origen** pues sólo 5 encuestados señalaron haber estudiado su licenciatura en alguna institución de educación superior fuera del estado de San Luis Potosí. En esa tabla, *No aplica* se refiere a quienes no estudiaron nivel licenciatura.

Tabla 11

OBTENCION DEL TITULO DE LICENCIATURA

	Frecuencia	%	% acumulado
ANTES DE INGRESAR A DGETI	20	39.2	39.2
PERTENECIENDO AL SUBSISTEMA	28	54.9	94.1
NO APLICA	2	3.9	98.0
NO DIO INF.	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

El logro de una mejor clave y mejor remuneración por su labor docente fue el principal aliciente para obtener el título en el caso de ser ya parte del sistema DGETI.

Tabla 12

TITULACION EN DGETI

	Frecuencia	%	% Acumulado
LOGRO DE MEJOR CLAVE	15	29.4	29.4
CONCLUIR PROFESIONALMENTE	3	5.9	35.3
DESEOS DE SUPERACION	2	3.9	39.2
NO APLICA	23	45.1	84.3
NO DIO INF.	8	15.7	100.0
Total	51	100.0	

La política de tener docentes con nivel licenciatura también fue impulsada con otras prestaciones y apoyos a los docentes en trámite de titulación, como se muestra en la tabla 13 a continuación.

Tabla 13**APOYO PARA TITULACION SIENDO YA DOCENTE DE DGETI**

	Frecuencia	%	% Acumulado
NINGUNO	5	9.8	9.8
ECONOMICO	13	25.5	35.3
TIEMPO	4	7.8	43.1
NO APLICA	24	47.1	90.2
NO DIO INF	5	9.8	100.0
Total	51	100.0	

Tabla 14**LUGAR DE NACIMIENTO**

	Frecuencia	%	% Acumulado
COAHUILA	1	2.0	2.0
CHIH.	1	2.0	3.9
D.F.	3	5.9	9.8
GTO.	2	3.9	13.7
GRO.	2	3.9	17.6
HGO.	1	2.0	19.6
PUEBLA	1	2.0	21.6
SLP.	34	66.7	88.2
TAM.	3	5.9	94.1
VER.	2	3.9	98.0
NO INFORMÓ	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

FORMACION ACADÉMICA DE LOS DOCENTES MUESTRA.

La gran mayoría de los docentes encuestados es resultado de la expansión educativa de los 70's, esto visto por la edad, y los periodos reportados en que estudiaron el bachillerato y la licenciatura. No obstante también se observó que quienes cuentan con la Licenciatura en Educación Tecnológica la cursaron después del 1985, así mismo quienes cuentan con estudios de Normal, ésta fue cursada antes del 85. Es decir se les contrató con este nivel educativo. (Recuérdese que después del 84 no se permitió el ingreso de docentes que no

tuviesen el nivel licenciatura). Así mismo son muy pocos los que reportan haber cursado la Normal Superior después de 1985 y nadie después de 1990 (tablas 15, 16 y 17).

Tabla 15

Periodo de Estudio de Normal, Muestra por plantel.

Count		PLANTEL				Total
		121	125	131	coordinacion	
NORM	66 A 70			1		1
PERIO	71 A 75	1	2	1	1	5
	76 A 80			1		1
	81 A 85	1	1			2
	NO APLICA	17	9	13		39
	NO DIO INF.	1	1	1		3
Total		20	13	17	1	51

Tabla 16

Periodo de Estudio de Normal Superior. Muestra de planteles

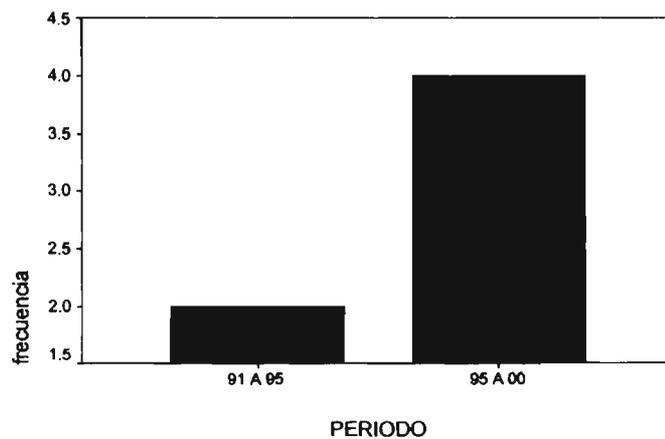
Count		PLANTEL				Total
		121	125	131	coordinacion	
NSUP	76 A 80		2			2
PERIOD	81 A 85	3		2	1	6
	86 A 90	1	1			2
	NO APLICA	14	9	14		37
	NO DIO INF.	2	1	1		4
Total		20	13	17	1	51

Los periodos en que estudiaron la licenciatura abarcan un rango más amplio, como se observa en la Tabla 17. Observando los periodos de estudio de diplomados y posgrados se observa que la mayor parte de ellos se realizaron en la década de los 90 y se observa un gran incremento en el periodo del 95 al 2000, tal vez como resultado de las exigencias planteadas por las políticas educativas. En la Gráfica 14 se presentan graficados los periodos de estudio de diplomados y en la gráfica 15 las instituciones en que estudiaron algún posgrado.

Tabla 17
PERIODO DE ESTUDIO DE LICENCIATURA

Count		PLANTEL				Total
		121	125	131	coordinacion	
Periodo de estudio de Licenciatura	61 A 65		1			1
	71 A 75	4		1		5
	76 A 80	3	2	1		6
	81 A 85		2	3		5
	86 A 90	1				1
	91 A 95	2	3	2		7
	96 A 00	1		1		2
	NO APLICA	4	1	2	1	8
	NO DIO INF.	5	4	7		16
Total		20	13	17	1	51

PERIODO DE ESTUDIO DE DIPLOMADOS



Grafica 14 PERIODOS EN QUE SE ESTUDIARON LOS DIPLOMADOS.

Las áreas e instituciones en que se estudiaron los diplomados se presentan en la Tabla 18

Tabla 18

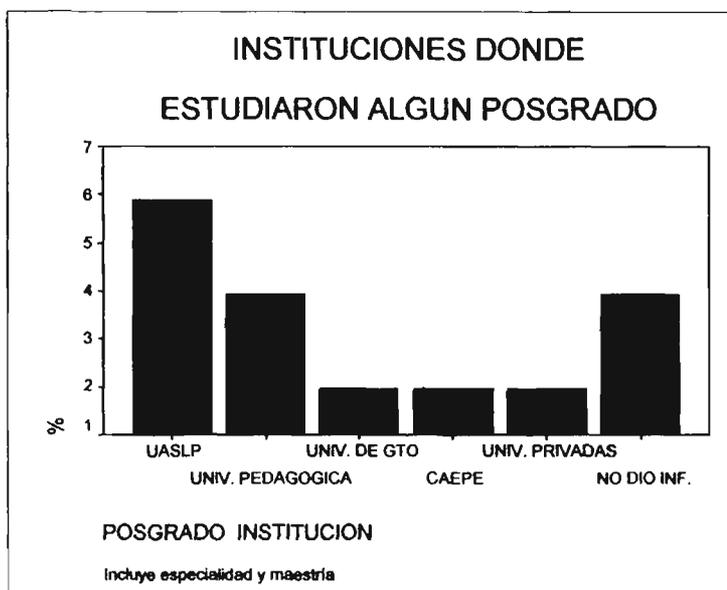
DIPLOMADOS^{a,b}

			EDAD	PERIODO	CONCLUIDO	AREA DE DIPLOMADO
DIPLO INSTITUCIONES	UASLP	1	39	NO DIO INF.	SI	COMPUTACION
		2	45	NO DIO INF.	SI	ECOLOGIA
		3	48	NO DIO INF.	SI	NO DIO INF.
		4	52	91 A 95	SI	PSICOLOGIA
		N	4	4	4	4
	TEC SLP	1	45	91 A 95	SI	CONTROL DE CALIDAD
2		40	95 A 00	SI	COMPUTACION	
		N	2	2	2	2
	ESC. TÉCNICAS DE DGETI	1	49	95 A 00	SI	MECATRÓNICA
		N	1	1	1	1
	ESC DE CAPACITACIÓN CÍVICA	1	48	NO DIO INF.	SI	C. SOCIALES
		N	1	1	1	1
	ITESM	1	33	NO DIO INF.	SI	ING. ELEC. Y ELECTRÓNICA
		N	1	1	1	1
	INST. DE CULTURA DE SLP	1	51	95 A 00	NO	LETRAS Y LITERATURA
		N	1	1	1	1
	SEP	1	43	95 A 00	SI	CONTROL DE CALIDAD
		N	1	1	1	1
	NO DIO INF	1	39	NO DIO INF.	SI	C. SOCIALES
		2	50	NO DIO INF.	NO DIO INF	MATEMÁTICAS
		3	40	NO DIO INF.	NO DIO INF	NO DIO INF.
		N	3	3	3	3
		N	51	51	51	51

a. de los 51 cuestionarios

b. Borrados los casos que no aplican

Los posgrados son muy escasos, en este estudio se consideraron juntos especialidades y maestrías.



Grafica 15 INSTITUCIONES DONDE LOS DOCENTES ESTUDIARON ALGUN POSGRADO.

En el momento de aplicar el cuestionario únicamente 2 personas no habían concluido sus estudios de posgrado, sin embargo ninguno había logrado el grado (tabla 19).

Tabla 19

POSGRADOS^a

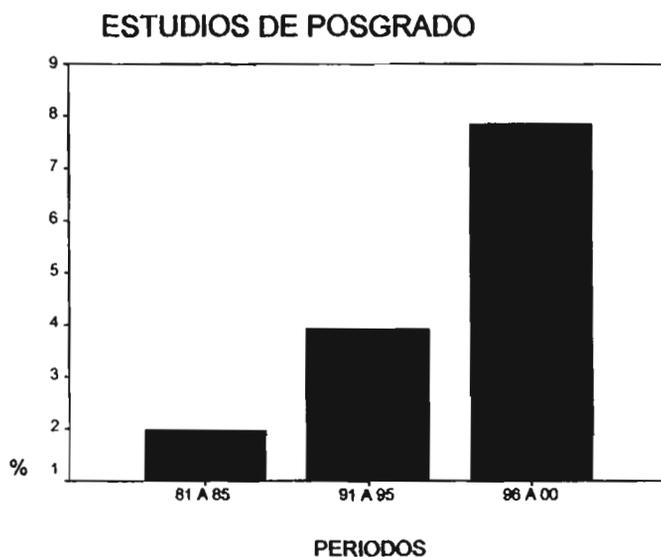
POSGRADO INSTITUCION	EDAD	PERIODO	CONCLUIDO	TITULO	
UASLP	1	40	91 A 95	SI	NO
	2	49	81 A 85	SI	NO
	3	29	96 A 00	NO	NO APLICA
	N	3		3	3
UNIV. PEDAGOGICA	1	40	96 A 00	SI	NO
	2	45	96 A 00	SI	NO DIO INF.
	N	2		2	2
UNIV. DE GTO	1	44	91 A 95	SI	NO
	N	1		1	1
CAEPE	1	49	96 A 00	NO	NO
	N	1		1	1
UNIV. PRIVADAS	1	39	NO DIO INF.	SI	NO
	N	1		1	1

a. Se presentan solo los casos que aplica

Los docentes son Posgrado apenas alcanzaron el 11.8 5 de los encuestados. Sin embargo se observa una progresión geométrica con respecto al tiempo (gráfica 16). Será importante

considerar que con la opción de la Maestría Virtual que ofrece la SEIT, éste porcentaje se elevará. Los posgrados también en su mayoría se realizaron en instituciones de la misma entidad. Ha esto hay que añadirle que las opciones de estudio de posgrado en la entidad son escasas, más para las áreas tecnológicas, y que apenas surgieron alrededor de 1990 cuando surge la UPN; otras universidades privadas que también ofrecen algún posgrado iniciaron labores en la entidad a partir de 1995, casi ninguna en el área tecnológica.

Una revisión a los periodos en que se estudiaron los posgrados hace ver una tendencia progresiva a partir del 91, coincidiendo con la apertura de nuevas opciones de estudio, y un aumento en el 96, tal vez como resultado de las nuevas exigencias impuestas en las políticas educativas de la DGETI o la conjunción de éstas con la ampliación de la oferta educativa en la entidad.



Gráfica 16. Cómo van en aumento los estudios de posgrado en la década del 90.

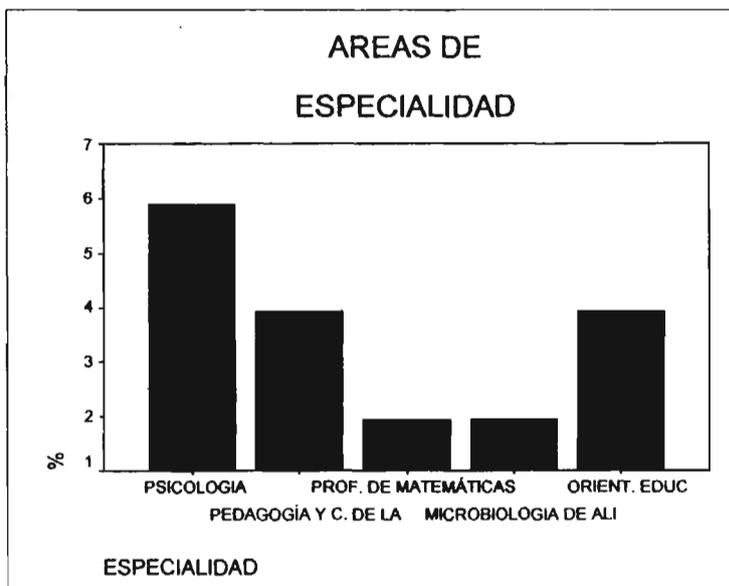
De nueva cuenta se observa que es la UASLP la institución que ha ofrecido el mayor número de posgrados, seguida por la UPN.

CARÁCTER DE LAS INSTITUCIONES DE ORIGEN

Con respecto a las **instituciones de origen** la mayoría de los docentes tienen una formación universitaria, el 39.9 % estudiaron su licenciatura en la UASLP, solo el 9.8 % estudió en el

Tecnológico de San Luis y muy pocos son los que cuentan con la formación tecnológica del nivel medio. Sólo un 9.8 % estudiaron un bachillerato tecnológico. Un 15.7% tienen estudios del Centro de Actualización del Magisterio, un 21.6% tienen normal básica o carrera técnica por lo que **no aplica** la licenciatura, un 2 % cuenta con estudios de licenciatura en Prof. en Educación Física (tabla 9).

Con respecto a los posgrados se observa que la institución en la que se han cursado más es la UASLP, los posgrado son principalmente en el área pedagógica, por eso las instituciones son la UPN, el CAEPE (Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos), que están enfocadas a la educación y a la pedagogía, principalmente.



Grafica 17 Especialidades

FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

La influencia que tiene la formación pedagógica recibida en la DGETI, y su relación con la actividad primordial que desempeñan en la institución se presenta en las tablas 20, 21 y 22 siguientes, en sus respuestas se puede observar que principalmente es la experiencia la que rige sus actividades docentes, además la formación pedagógica recibida en la DGETI también a sido de gran influencia en su labor docente. Esto se debe considerar como un

aspecto primordial al considerar la formación pedagógica que la institución ofrezca así como la forma en que permita al docente aprender de la experiencia, del análisis y reflexión acerca de su trabajo.

Tabla 20

INFLUENCIA DE LA FORMACION PEDAGÓGICA RECIBIDA EN DGETI

FUNCION ACTUAL (mas horas) * INF. PED. EN DGETI

Count	INF. PED. EN DGETI						Total
	MUCHO	MEDIANA MENTE	POCO	NADA	NO APLICA	NO CONTESTO	
DOCENTE	19	8	5		1	7	40
JEFE DE OFICINA	3	1		1		1	6
AUXILIAR DE OFICINA O DEPTO	1						1
JEFE DE DEPTO SUBDIRECCION		1				1	2
JEFE DEPTO EN COORDINACION ESTATAL						1	1
Total	24	10	5	1	1	10	51

Tabla 21 INFLUENCIA DE MAESTROS

FUNCION ACTUAL mas horas * INFL MAESTROS

Count	INFL MAESTROS						Total
	MUCHO	MEDIANA MENTE	POCO	NADA	98	NO CONTESTO	
DOCENTE	3	12	10	2	1	12	40
JEFE DE OFICINA	3	1				2	6
AUXILIAR DE OFICINA O DEPTO		1					1
JEFE DE DEPTO SUBDIRECCION	1					1	2
JEFE DEPTO EN COORDINACION ESTATAL		1				1	1
Total	7	15	10	2	1	16	51

Tabla 22 INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA

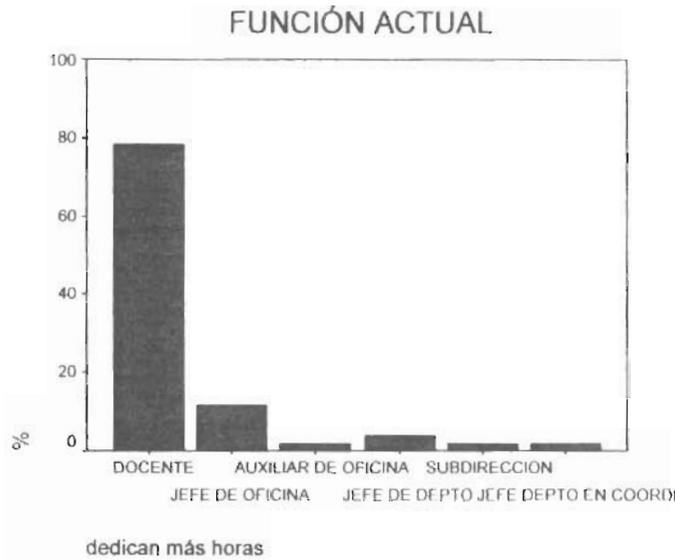
FUNCION ACTUAL mas horas * EXPERIENCIA

Count

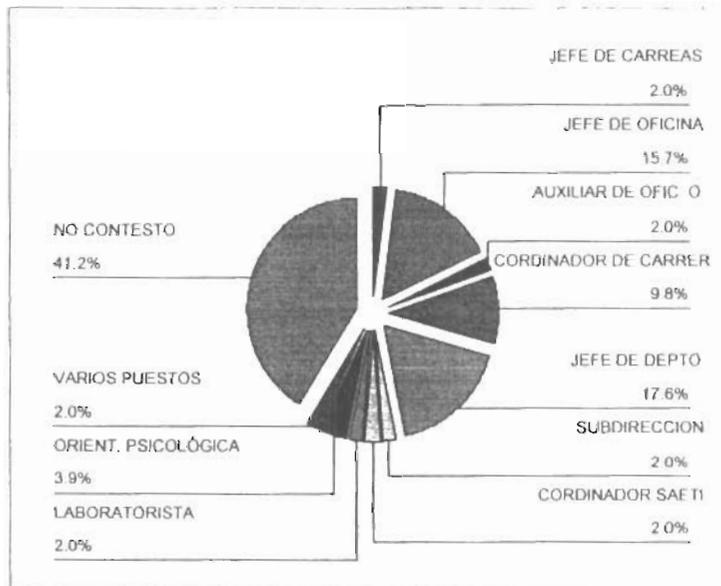
	EXPERIENCIA			Total
	MUCHO	MEDIANA MENTE	NO CONTESTO	
DOCENTE	34	4	2	40
JEFE DE OFICINA	5	1		6
AUXILIAR DE OFICINA O DEPTO	1			1
JEFE DE DEPTO SUBDIRECCION	1		1	2
JEFE DEPTO EN COORDINACION ESTATAL	1	1		1
Total	42	6	3	51

FUNCIONES DESEMPEÑADAS EN LA INSTITUCION

La función primordial de los docentes encuestados es la docencia, considerada así porque es a esta actividad a la que dedican la mayor parte de su tiempo contratado, algunos pocos ejercen también algunas otras funciones de apoyo escolar como las jefaturas de oficinas o departamentos, sin embargo es interesante observar que una gran mayoría ha desempeñado alguna vez funciones de apoyo al proceso educativo.



Grafica 18 Función que desempeñan primordialmente.

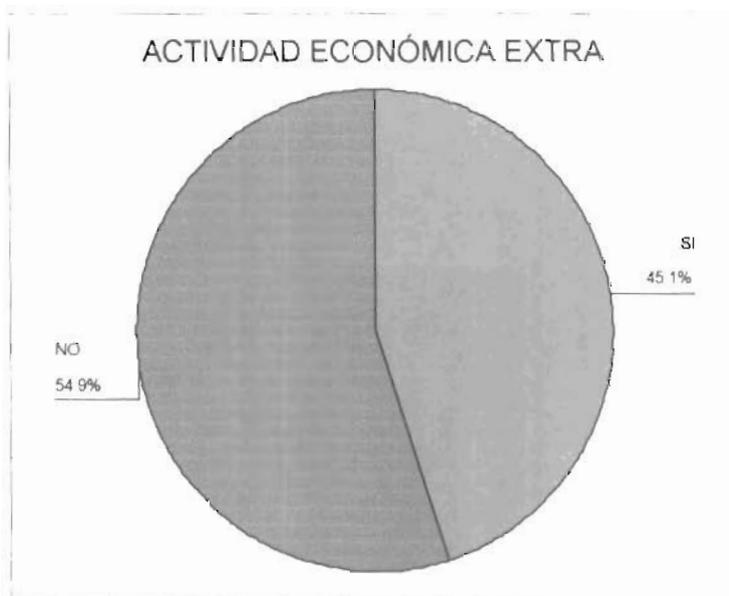


Grafica 19 FUNCIONES DE APOYO A LA DOCENCIA QUE HAN DESEMPEÑADO.

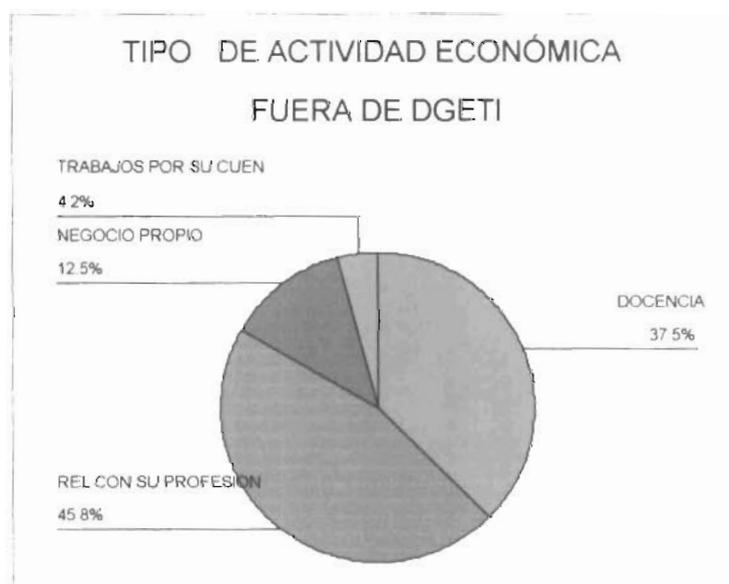
DEPENDENCIA ECONÓMICA.

En las siguientes tablas y gráficas veremos como existe una alta dependencia al salario que se recibe de la DGETI, y que aún cuando existan otras actividades económicas por parte de

algunos docentes, la mayor parte de las ocasiones están relacionadas con la docencia. Esto se relaciona con la elección del docente por ésta como su principal actividad profesional y la fuente de los satisfactores económicos (gráficas 21 y 22)



Gráfica 20 ¿Desempeñan alguna otra actividad económica.?

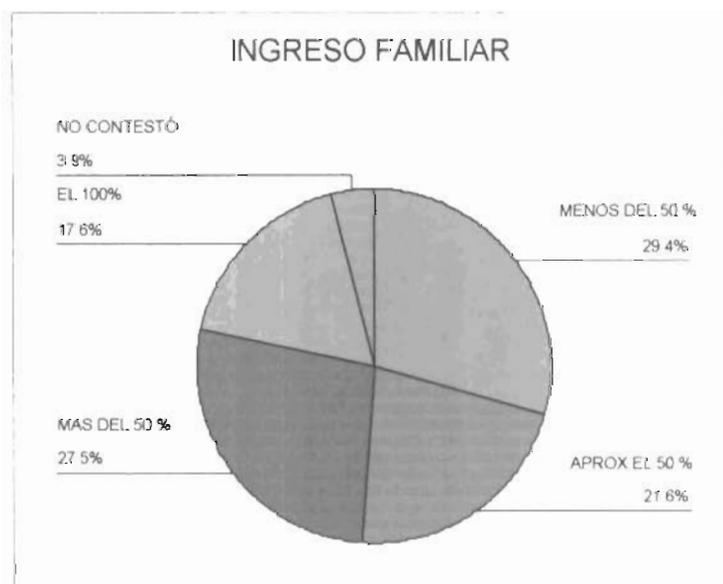


Gráfica 21. Otras actividades económicas que realiza.

Sin embargo, la proporción que representa el salario de la DGETI para los ingresos personales, señalan una gran dependencia. También se encontró que en los ingresos familiares solo representa el 100 % en escasas ocasiones (gráficas 23 y 24).



Gráfica 22 Proporción del salario de la DGETI en sus ingresos personales.



Gráfica 23. Proporción del salario de la DGETI en los ingresos familiares.

Se realizaron algunos cruces en cuanto a lo que representa el salario con el número de horas contratadas y existe una gran tendencia hacia una relación directa entre ambas, es decir a

mayor tiempo contratado mayor % representa de sus ingresos personales; sin embargo también existen personas con menos de 10 horas contratadas cuyo salario representa el 100 de sus ingresos personales, y docentes con tiempo completo, cuyo salario representa aproximadamente el 50 % de sus ingresos personales (Tabla 23).

Tabla 23

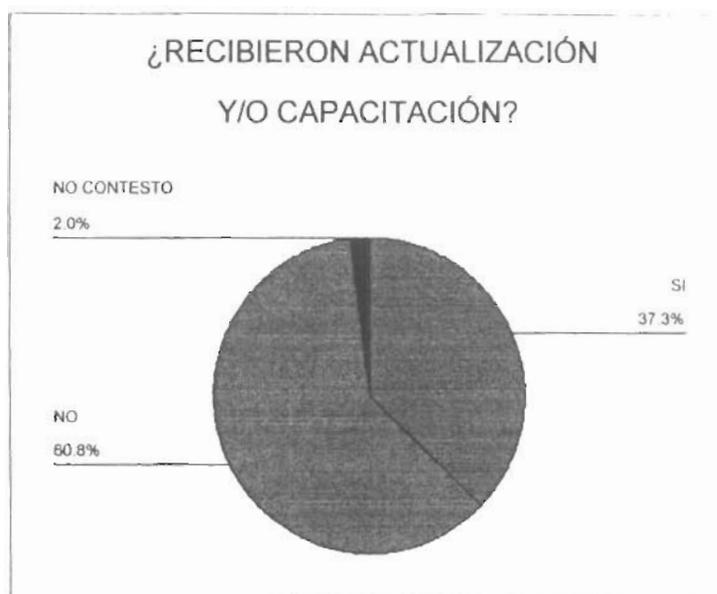
INGRESO PERSONAL * HRS DE NOMBRAMIENTO

	HRS DE NOMBRAMIENTO								Total
	MENOR A 10 HRS	10 A 19	20 HRS	21 A 29	30 HRS	31 A 39	40	ADMIN STRATI VO	
EL 100 %	1 2.0%	2 3.9%	1 2.0%	1 2.0%	1 2.0%	9 17.6%	10 19.6%		25 49.0%
MAS DEL50 %						8 15.7%	5 9.8%		13 25.5%
APROX EL 50%					2 3.9%	2 3.9%	1 2.0%	1 2.0%	6 11.8%
MENOS DEL 50	1 2.0%	4 7.8%	1 2.0%		1 2.0%				7 13.7%
Total	2 3.9%	6 11.8%	2 3.9%	1 2.0%	4 7.8%	19 37.3%	16 31.4%	1 2.0%	51 100%

ACTUALIZACION Y CAPACITACION.

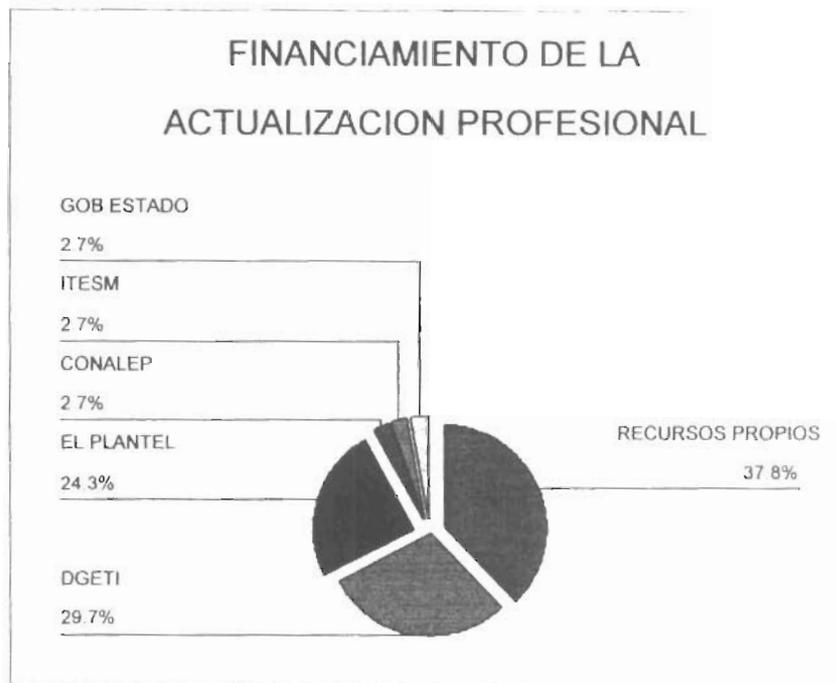
Se cuestionó sobre la importancia que tenía la actualización y capacitación docente en elevar el nivel educativo de los alumnos. La mayor parte estuvo de acuerdo en que sí es importante e influyente. No obstante un 10 % de los docentes dijo que no ayudaba a elevar el nivel educativo.

A pesar de que predomina la convicción de una necesidad de actualización, solo el 37 % de los docentes encuestados señalaron haber recibido algún tipo de capacitación y/o actualización (gráfica 25). Otro aspecto interesante es que quienes recibieron actualización o capacitación fue a sugerencia propia, y no de la institución (gráfica 6).



Gráfica 24. Docentes que recibieron actualización o capacitación en el año de aplicación del cuestionario.

Otro aspecto observado es que la actualización recibida fue principalmente en forma de cursos cortos de aproximadamente 40 horas, (tabla 5). También resulta interesante conocer que del grupo que ha recibido alguna actualización profesional, el 37 % lo financió con sus propios recursos, y la institución, considerando al plantel, y el órgano central de la DGEPI juntas, han financiado apenas un 54 % de esas actualizaciones (gráfica 26). Una pequeña proporción ha recibido capacitación financiada por otras instituciones. Muy probable es que laboren también en ellas.

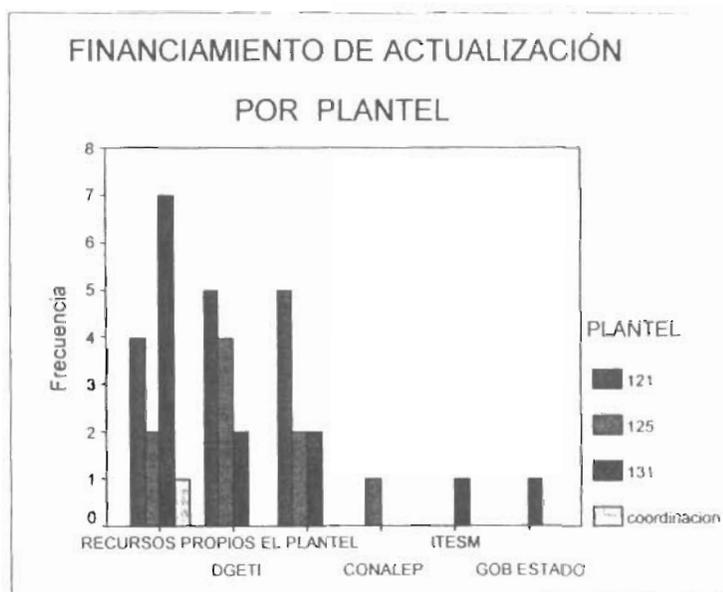


Gráfica 25. Financiamiento de la actualización.

Al hacer un desglose por planteles se observa que quienes más han utilizado sus propios recursos para capacitación son los docentes de los planteles CBTis 131 y el que menos CETis 125. Por otra parte, el CBTis 121 es el que ha recibido una mayor capacitación financiada tanto por DGETI, como por el plantel (Gráfica 27). Esto habla del apoyo a la especialidad de Mecatrónica que se implementa en una nueva modalidad educativa Educación Basada en Competencias (EBC). Lo cual deja ver que la institución ha retomado ciertas áreas tecnológicas como prioritarias: la computación, los circuitos lógicos, la mecatrónica entre ellas, dejando un poco rezagadas a las otras especialidades tecnológicas.

Al hacer un comparativo por planteles, se observó que el CETis 125 se caracteriza por reportar menor número de docentes con actualización, también es el plantel con mayor personal de menos de 20 horas, en su mayoría mujeres. Esto implica menor compromiso con la institución, menores recursos para financiar con recursos propios su actualización, como ha sido en el otro plantel, CBTis 131, en el cual la gran mayoría financió su actualización y capacitación, reporta también periodos de capacitación más largos que

incluyen de 80 horas, de 150 horas y de 2 años. En el CBTis 121, los que se actualizaron con recursos propios, presentan periodos de duración de hasta un año.



Gráfica 26. Los planteles y quien financió la actualización

Tabla 24

DURACION DE LA ACTUALIZACION PROFESIONAL POR PLANTEL

Duracion de la actualización	PLANTEL				Total
	121	125	131	coordinacion	
1 SEMANA	1		1	1	3
2 MESES	1				1
1 MES	1				1
4 MESES	1				1
7 MESES			1		1
8 MESES			1		1
11 MESES	2				2
1 AÑO	1	1			2
150 HRS			1		1
2 AÑOS		1	1		2
30 HRS	1				1
40 HRS	6	5	4		15
80 HRS		2	2		4
NO APLICA	4	1	1		6
NO DIO INF.	2	3	3		8
200			1		1
250 hrs			1		1
Total	20	13	17	1	51

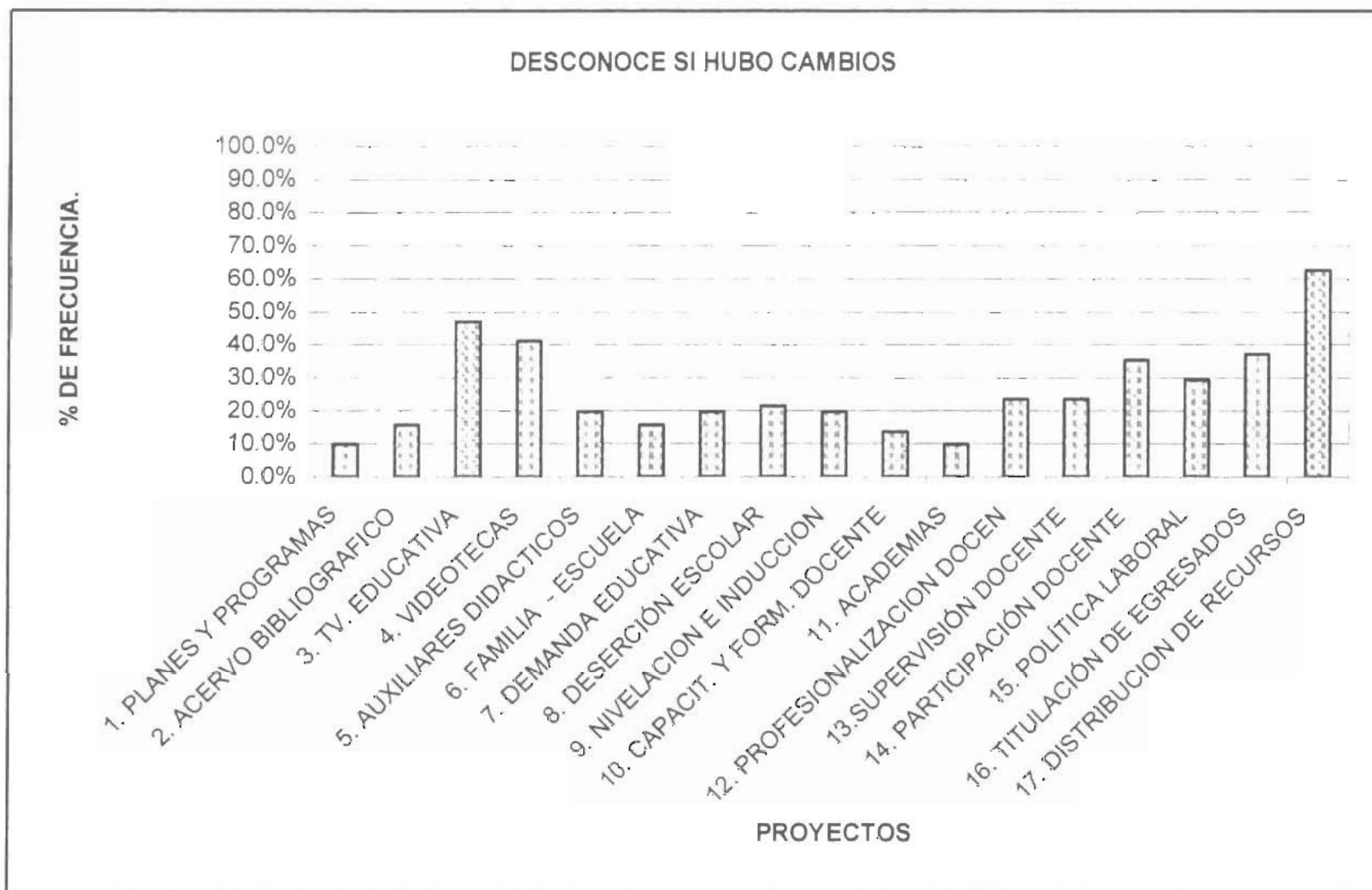
MATERIAS QUE IMPARTEN

La gran diversidad de especialidades técnicas que se ofrece así como los diversos bachilleratos implican una gran variedad de materias a impartir. En la tabla siguiente se muestran agrupadas las materias que señalaron impartir los docentes encuestados.

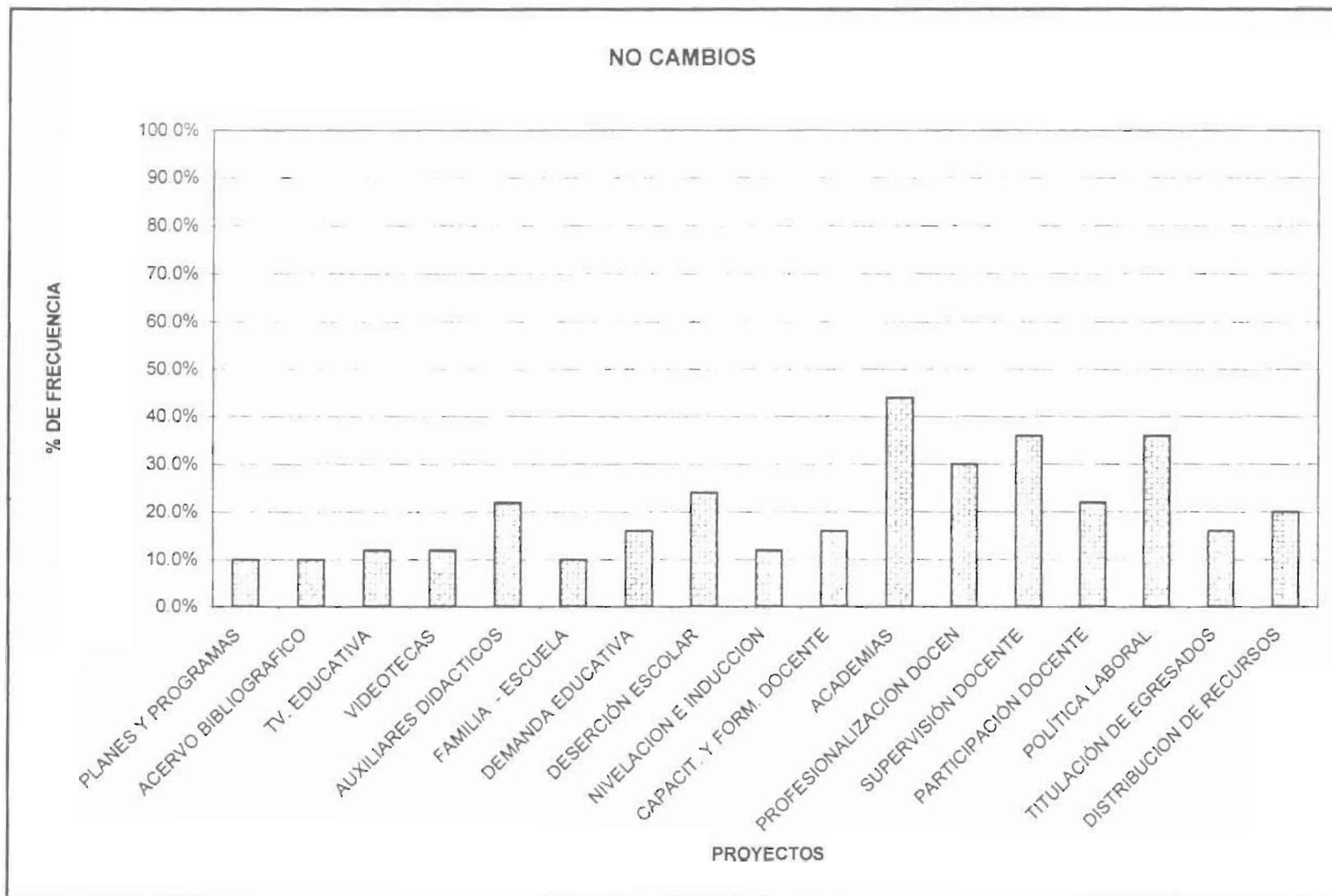
Tabla 25. MATERIAS QUE IMPARTEN

	Frecuencia	%	Valid Percent	% acumulado
LECT Y RED	2	3.9	3.9	3.9
QUIM I, II, III, IV	5	9.8	9.8	13.7
MATEMÁTICAS	3	5.9	5.9	19.6
FISICA	2	3.9	3.9	23.5
BIOLOGIA	1	2.0	2.0	25.5
LENG. EXTRANJERA	1	2.0	2.0	27.5
EST. SOC. EC, MEX.	2	3.9	3.9	31.4
MET. INV	4	7.8	7.8	39.2
CONTROL DE CALIDAD	2	3.9	3.9	43.1
SEG. IND.	3	5.9	5.9	49.0
DIBUJO	2	3.9	3.9	52.9
PROG. JOVENES	2	3.9	3.9	56.9
COMPUTO	3	5.9	5.9	62.7
ECONOMIA	1	2.0	2.0	64.7
ENFERM	1	2.0	2.0	66.7
ADMON,REL PUBL O PSIC. IND.	5	9.8	9.8	76.5
CONTABILIDAD	2	3.9	3.9	80.4
C. SOCIALES (FILOSOFÍA O SOCIOLOGIA)	1	2.0	2.0	82.4
TRABAJO .SOCIAL	2	3.9	3.9	86.3
ALIMENTOS	1	2.0	2.0	88.2
MAQ. COMB. INTERNA.	3	5.9	5.9	94.1
ELÉCTRICAS	3	5.9	5.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

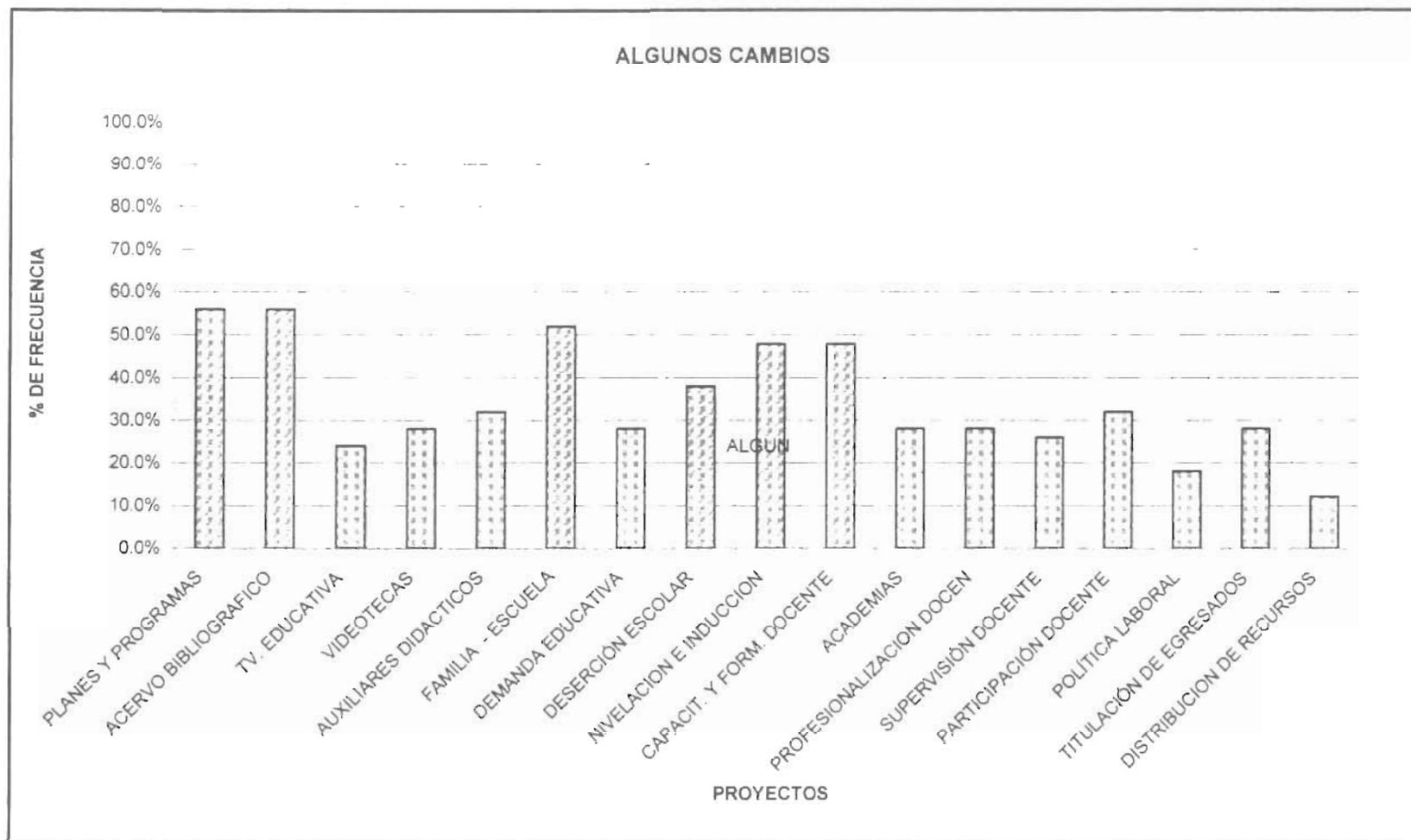
En las siguientes gráficas se muestra el concentrado de los resultados obtenidos en la percepción del cambio para cada proyecto cuestionado. Aspecto que se trata a fondo en el capítulo III.



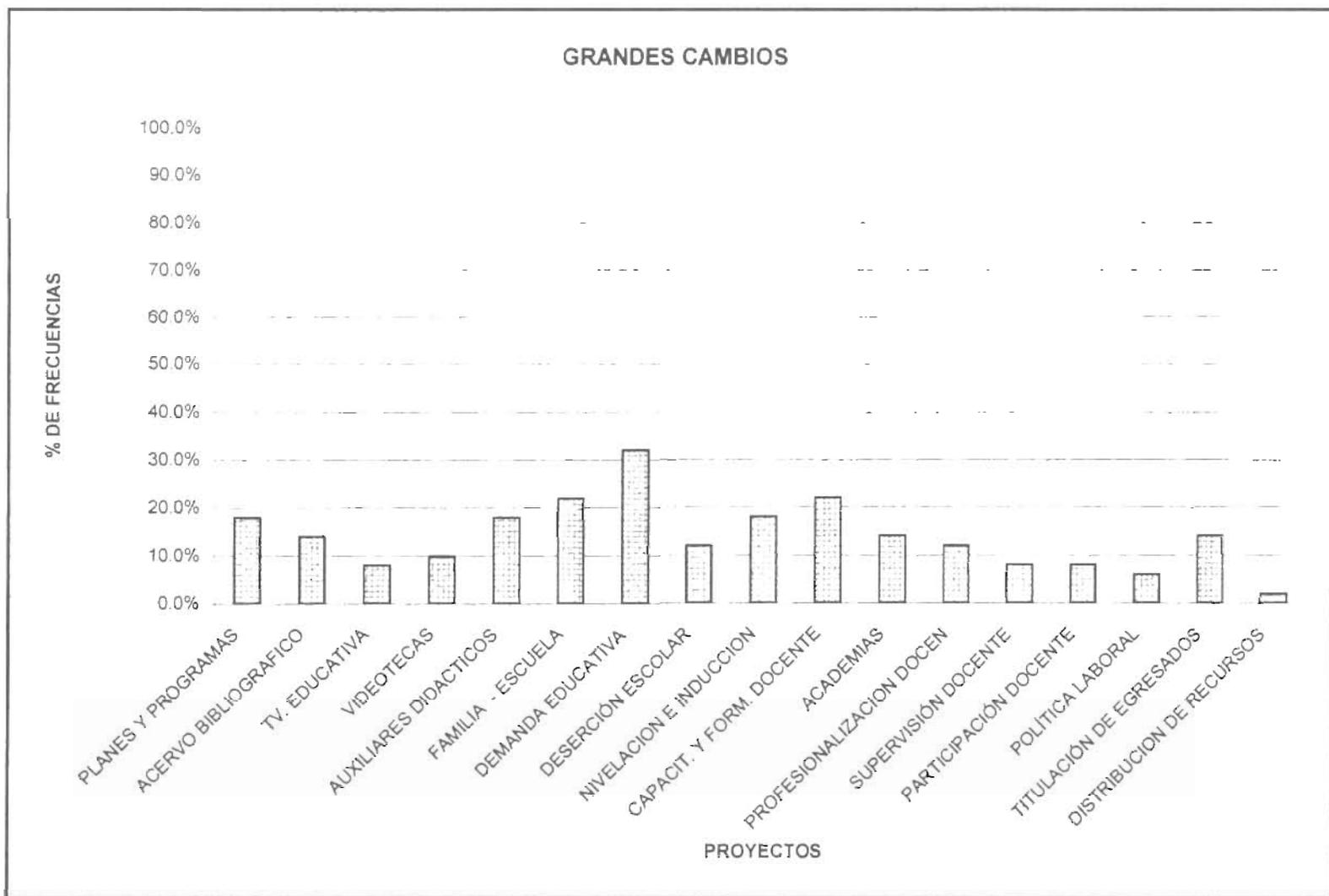
Gráfica 27 El porcentaje de veces en que fue seleccionada la opción DESCONOCE para cada proyecto.



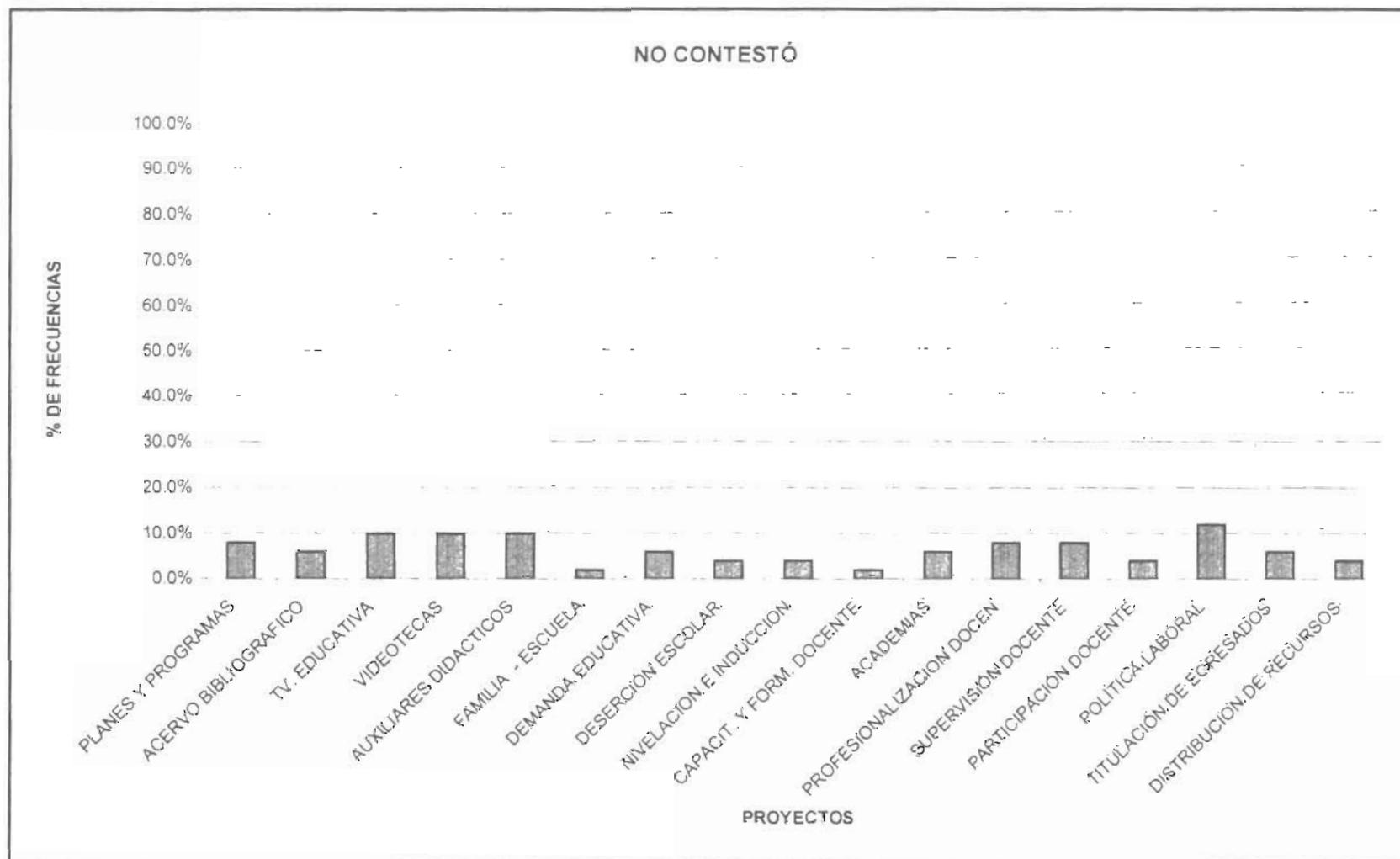
Gráfica 28. El porcentaje de veces en que fue seleccionada la opción **NO CAMBIOS** para cada proyecto.



Gráfica 29. El porcentaje de veces en que fue seleccionada la opción ALGUNOS CAMBIOS para cada proyecto.



Gráfica 30. El porcentaje de veces en que fue seleccionada la opción GRANDES CAMBIOS para cada proyecto.



Gráfica 31. El porcentaje de veces en que **NO CONTESTO** para cada proyecto.